Nowe Tory

Sierpień
Zeszyt szósty

Warszawa. 1909.
Wydawnictwa rok czwarty.

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK,

poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych).

pod kierunkiem literackim Anieli Szycówny,

przy współudziale komitetu redakcyjnego, który tworzą:

Józef Grodecki, Stanisław Kalinowski, Jan Michalski, Iza Moszczeńska.

Treść:

Str.

Jan Kreczmar I

I. Moszczeńska. Fantazje pedagogiczne a reformy szkolne . . 1

Dr. T. Jaroszyński. Z psychologji i hygieny wychowania . . . 19

Dr. W. Sterling. O niedorozwoju moralnym 41

L. Komarnicki. O nauczaniu historji literatury 53

E. Kolabiński. Z dziennika pedagoga. Kilka słów o mnożeniu . 63

Z literatury. Chrzszczewska i W. Haberkantówna. Opowiadania przyrodnicze. I Staw. II Łąka (A. Sujkowski). Jeanne Leroy-Allais. Jak uświadomilam moje córki o rozwoju kobiety i macierzyństwie? z francuskiego przełożyła Emilja Węsławska z przedmową dra Poraka (Iza Moszczeńska) . . 67

Dzieła pedagogiczne w językach obcych. Clara und Wiliam Stern. Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. II Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit (A. Szycówna). Tupatow N. W. i Szestakow P. M. Nowaja szkoła (F. Koskówna) 72

Wiadomości bibljograficzne 79

Protest 80

Kronika. Po śmierci J. Kreczmara. Losy szkoły ś. p. J. Kreczmara. Z wystawy przeciwalkoholicznej (Dr. T. Jaroszyński). Wystawa przeciwalkoholiczna w Żyrardowie. W sprawie pisowni. Kwesta majowa na wpisy. Wystawa szkolna w Lublinie. Systematyczne kursy przyrodniczo-matematyczne. Dobrowolne opodatkowanie się na rzecz oświaty. Zjazd neurologów, psychjatrów i psychologów polskich. Towarzystwo krzewienia oświaty. Kursy naukowe. Wyższe kursy techniczne. 81

Kronika zagraniczna. A). Z ziem polskich. Wystawa etnograficzna. Reforma szkoły elementarnej w Galicji. Polski Kongres pedagogiczny. Ognisko nauczycielskie w Krakowie. Przymusowe rekolekcje dla nauczycieli. Walka o szkoły polskie na Śląsku austrjackiem. B). Z ziem obcych. Manifestacja czeska w sprawie kształcenia nauczycieli 92

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów“ 96

Ogłoszenia.

Fantazje pedagogiczne a reformy szkolne.

I.

Pozbawieni długo bezpośredniego wpływu na nasze szkolnictwo, rozwinęliśmy działalność reformatorsko-pedagogiczną głównie w dziedzinie fantazji. Braki wychowania publicznego były bardzo dotkliwe, drogi do udoskonalenia go niemal zupełnie zamknięte, dlatego każdy głos krytyki zarówno jak każda zwrotka muzyki przyszłości w dziedzinie szkolnictwa zyskiwały zawsze ogólny i tani, bo do niczego nie zobowiązujący—poklask.

Kiedy zmiana stosunków postawiła nas oko w oko z konkretnemi zadaniami twórczemi — wykazały się wszystkie złe i dobre strony tego nastroju umysłów. Dążenie do reform, do zerwania z rutyną wybuchnęło żywiołowo i w pewnej mierze odbiło się zbawiennie na praktyce pedagogicznej. Ponieważ jednak w parze z nim szło zupełne niemal lekceważenie warunków istniejących, nieliczenie się z faktami, po prostu zanik poczucia rzeczywistości, niejedna zatym bardzo zbawienna reforma tak bardzo kulała w wykonaniu, że upadała skutkiem własnej niemocy, dezorganizując w samych zawiązkach życie nowej szkoły, zniechęcając ogół do nowatorów i pozostawiając wolne pole dla powrotnej fali reakcji pedagogicznej. To, do czego

zmierzano, było i trafne i słuszne, ale nie dość skonsolidowane i przemyślane, nie trzymało się ziemi. To, co przekazała dawniejsza rutyna, było marne, ale już było, trwało, więc miało możność trwania nadal, i dzięki temu tylko zaczyna znowu zyskiwać przewagę, gdy piękne sny, jako sny się rozwiewają, zostawiając tylko wspomnienie rozczarowań.

Tak być nie powinno; nie powinniśmy się zrzekać dążeń do nieustających reform, do ciągłego doskonalenia systemu wychowawczego. W tym celu winniśmy 1-o każdą zdobycz postępu tak obwarować, jaknajdokładniejszym wcieleniem jej w ogólne tło warunków, by jej żadną miarą nie dać upaść; 2-o za punkt wyjścia dla każdego kroku naprzód brać obecną rzeczywistość i w niej samej tkwiące możliwości, przeprowadzając reformy w szeregu kolejnych zmian, nie zaś jako gotowy, lecz zupełnie oderwany model wedle fantazji zbudowany, nie przystający żadną krawędzią do twardego gruntu rzeczywistości, a zatym niezdolny na nią oddziałać. Przywykliśmy w tej dziedzinie stwarzać coś z niczego; jestto względnie łatwiej niż zbadać materjał, jaki jest i możliwie najlepiej go wyzyskać. Ta łatwiejsza robota jest znacznie mniej pożyteczną, gdyż to „coś“ co stworzyliśmy z niczego, nie wychodzi po za dziedzinę teorji: w rzeczywistości więc pozostaje niczym, gdy najdrobniejsza nawet zmiana na lepsze w tym, co jest, stanowi realną zdobycz wychowania, zatym realne zbogacenie duchowe wychowywanych pokoleń.

Gdybyśmy ogłosili konkurs na plan „szkoły przyszłości“ lub „szkoły wzorowej“, pomysły posypałyby się gradem jedne bardziej olśniewające od drugich. Zasadniczą ich cechą byłoby dążenie do odwrócenia dotychczasowych systemów „na wspak“ często równie bezkrytycznie i bezmyślnie, jak się je dziś „na wprost“

stosuje. „Nadmiar książkowości“ więc „precz z książkami“, „nadmiar egzaminów“, więc „nie należy nawet pytać, co dziecko umie“; „zbyt wiele zadawania“, więc „nie zadawać nic; nauczyciel winien uczyć ale dziecko *uczyć się* nie powinno.“ „Praca dziecka jest jednostronnie umysłowa“—zatym „praca ręczna ma niemal zupełnie pracę umysłową zastąpić.“ Przeciw znużeniu i przeciążeniu gotowy środek: zastąpić wykład przedstawieniami, żywemi obrazami, pokazami kinematograficznemi. Ciążącej nad wolą dziecka karności i powadze władzy szkolnej przeciwstawić zasadę „Dzieci rządzą w szkole, uczą się kiedy chcą, ile chcą, jak chcą“, przechodzą z klasy do klasy wedle własnej chęci i uznania. Wszystkie te przykłady nie są zmyślone; nie są to insynuacje, lecz streszczenia autentycznych poglądów, które niezawodnie znalazłyby wyraz w wymienionym konkursie.

O wiele trudniej byłoby pozyskać zadawalające rozwiązanie następującego zadania konkursowego: „Jakiemi drogami zmierzać ma dzisiejsze nasze szkolnictwo, by dać możliwie jaknajlepsze wychowanie jaknajwiększej ilości dzieci?“ A jestto—przyznać trzeba—jedyne zagadnienie, mające realna wartość. Mieszczą się w nim wszystkie reformy wychowania i reformy organizacji szkolnej na dziś, wszystkie nasze istotne obowiązki względem już żyjących i mających się narodzić pokoleń.

Szkoła przyszłości musi wyrastać ze szkoły obecnej, szkoła wzorowa ze szkoły dobrej i coraz lepszej mocą nieustających systematycznych wysiłków, nieprzerwanej ciągłości ofiar i niezachwianego żadnym zawodem lub przeszkodą wytrwałego dążenia do umiłowanego celu.

Różne wizje przyszłości nie tylko nas do tego celu nie zbliżają, lecz często zasłaniając drogę do nie-

go wiodącą, wykolejają i obezwładniają naszą energję. Czasem nawet stają się wprost szkodliwe, gdyż odwracają wzrok od koniecznych, możliwych, bezsprzecznie pożytecznych reform, bawiąc go obrazkami, które nie tyle są, ile wydają się piękne, dzięki bengalskiemu oświetleniu fantazji autorów. Podobają się one póty, póki ich urzeczywistniać nie można, a więc i nie potrzeba; bez względu na to,—czy byłoby warto. Często na to ostatnie pytanie głębsza rozwaga musiałaby odpowiedzieć przecząco. Zwykle nawet zdarza się, że „szkoła przyszłości“ ma poważne wady odwrotne, które dlatego tylko nam nie dokuczają, że dotychczas istnieją tylko fikcyjnie.

Do tej kategorji między wielu innemi zaliczyć muszę—niestety—oba zamieszczone w bieżącym roku w „Nowych Torach“ marzenia pedagogiczne p. Iwanowskiej i p. Marguliesa.

Wyznaję szczerze, że ani do jednej, ani do drugiej z tych wymarzonych szkół, gdyby istnieć dziś mogły, nie oddałabym mego dziecka.

Szkoła p. Iwanowskiej—to rajska wizja; znika w niej cała „proza życia“, wszystko „ginie w morzu drzew, zieleni i kwiecia“, „lekki wietrzyk (czy przez cały rok będzie lekki wietrzyk?) niesie cudne tony Szopenowskiego nocturne'a“. „Duch święci tajemnicze i cudowne misterje“.— „Nie braknie kryształowo czystej rzeczki“, „młyna klekoczącego“ i innych efektów dekoracyjnych.

Wszystko tu wykonywa się pracą samych wychowańców, personelu, wreszcie rodziców, którzy ofiarowują swą pracę wzamian za wychowanie dziecka“.

Nie wiem, jak pani Iwanowska wyobraża sobie to społeczeństwo, które żyłoby i pracowało wyłącznie dla szkoły, w którym „artyści, ludzie nauki, specjaliści, zdolni rzemieślnicy i t. p.“ wchodząc w skład per-

sonelu szkolnego poświęciliby cały czas i całą swą energję wyłącznie dla celów pedagogicznie poglądowych, to jest dla pokazywania dzieciom specjalnie na ich użytek skonstruowanego obrazu życia. Nie dość na tym, że życie współczesne w specjalnej przyprawie „ad usum delphini“ byłoby demonstrowane dzieciom przez starszych, którzy musieliby się na ten cel zrzec wszystkich innych swych interesów i dążeń, owi *starsi* obróceni w statystów dziecięcego teatru mieliby jeszcze zadanie odtwarzania życia wszystkich minionych epok,—odtwarzania przedhistorycznych próbek mowy ludzkiej, polowania jaskiniowców na mamuta, rozpaczliwych okrzyków matek, którym potwór zabija niemowlę — i innych dramatów przedhistorycznych—na tle „wichru szalejącego na scenie“.

W tej szkole, jak zapewnia p. Iwanowska, dziecko byłoby samoukiem i dodaje do tego ciekawe komentarze. *Starsze dzieci* badałyby powstawanie mowy u niemowląt, przy pomocy laryngoskopu, fotografji, promieni Roentgena, obserwowały krtań, jamę ustną i nosową. To byłyby ćwiczenia do nauki języka. Naukę czytania i pisania poprzedzałoby pisanie listów pismem obrazkowym i t. d.

Czytelnicy „Nowych Torów“ może pamiętają te szczegóły—wszystkie bez najmniejszej wartości pedagogicznej. Reformy te bowiem polegają albo na mozolnym, zbytkownym, sztucznym i bezcelowym robieniu tego, co się już dziś może dokonywać w sposób prosty, naturalny i odpowiadający celowi, albo też na nadmiernym przeciążaniu programu wykształcenia manipulacjami zbytecznemi, lub wreszcie na zamienieniu nauki w rodzaj widowiska feerycznego przy równoczesnym rozleniwianiu umysłu i wyobraźni dziecka.

O tej potędze, dobroczynnie współdziałającej w rozwoju umysłowym a wspomagającej pracę wychowaw-

czą, jaką jest wyobraźnia dziecka, pani Iwanowska zdaje się całkowicie zapominać. Dzięki jej młody umysł zdoła odtwarzać obrazy pierwotnej przyrody i sceny z życia jaskiniowego bez specjalnych przedstawień, naśladujących napaści mamutów i krzyki rozpaczliwe przedhistorycznych matek, tak jak dzięki jej odtwarza bohaterskie czyny Leonidasów i Winkelriedów, podróże Kolumbów, napady Tatarów, turnieje rycerskie, bitwy Napoleońskie, nie uciekając się do pomocy aktorów, którzyby kolejno naśladowali to dawnych Greków, to rycerzy Krzyżowych, to rozbitków wielkiej armji, powracających z nad Berezyny. Obraz, zabytek starożytności, książka wreszcie stanowią dla fantazji dziecka podnietę, uskrzydlają jego umysł—ale nie mogą stanowić wyłącznego przedmiotu, ani wyłącznego środka nauczania, gdyż zarówno dziecko jak człowiek wykształcony musi pojmować znacznie więcej rzeczy niż te, które mu pokazano w naturze czy na obrazku. Co więcej—obrazy, stworzone przez wyobraźnię dziecięcą na podstawie danych podsuniętych przez nauczyciela, będą zawsze miały wiele większą, nietylko estetyczną lecz naukową wartość, niż obrazy odtwarzane na najlepszej nawet scenie. Ujmowanie w formy skończone i plastyczne świata, znanego nam bądź co bądź tylko w ułamkach, zamykanie w granicach ciasnej scenki szkolnej ewolucji, dokonywującej się na szerokich przestrzeniach powierzchni globu — musi z konieczności potykać się o nieprzezwyciężone trudności i wpadać w parodję nauki, gdy fragmentaryczne wizje wyobraźni znacznie lepiej odpowiadają fragmentaryczności danych naukowych, rzucanych na nieokreślone tło nieznanej, zagadkowej całości, pozwalając wyróżniać to, co wiemy, od tego co przypuszczamy. A toż samo co do przeszłości odnosi się i do teraźniejszości. Ta wymarzona szkoła, pełna okazów do poglądowego pozna-

nia świata otaczającego, już istnieje; cała rzecz w tym, by ją dla rozwoju dziecka wyzyskać. Młyny klekoczą, w kuźniach walą młoty, warsztaty pracują nie na to wprawdzie wyłącznie, by dzieciom pracę ludzką pokazywać, ale dlatego, by pracą ludzką wytwarzać środki do wszechstronnego zaspokojenia potrzeb dzieci i dorosłych ludzi. Wszędzie w otaczającym je świecie pracują na różnych polach rodzice tych dzieci, a jakkolwiek praca ta nie dokonywa się wyłącznie dla szkoły, lecz ona istnienie szkół umożliwia. Zaznajomić je przeto należy z różnego rodzaju pracami ludzkiemi w polu, warsztacie, fabryce, kopalni i t. p. Na to służą wycieczki szkolne, a prócz nich normalne wychowanie domowe, nie izolujące dzieci od życia, nie stwarzające dla nich sztucznego świata pełnego wyłącznie czaru i poezji, lecz odsłaniające szarą powszedniość codziennych trosk i trudów, ukazując w niej potęgę zbiorowych wysiłków, zmierzających do piękna odległych a wielkich celów. W tym zakresie wychowawcy winni być dla dzieci istotnie pośrednikami między niemi a rzeczywistością, kierownikami samouctwa.

W wytworzeniu tego wszystkiego, co zaspokaja wszechstronne potrzeby szkoły (jeśli weźmiemy pod uwagę ogół a nie specjalną klasę pieszczochów losu), rodzice dzieci biorą udział zawsze—a niestety i dzieci zbyt często. Praca wytwórcza dzieci jest jednak dziś odczuwana nie jako ideał pedagogiczny, lecz jako klęska, przeciw której walczą prawodawstwa ochronne. Praca pedagogiczna, to jest ćwiczenie sił, nie da się połączyć z pracą wytwórczą, to jest eksploatowaniem sił, a gdyby dzieci miały same wytwarzać to, czego potrzebują, musiałyby bądź to swoje potrzeby ograniczyć do nędznego minimum, bądź też wytężać swoje siły aż do niebezpiecznego wyczerpania.

Jestto zupełnie normalny i uzasadniony porządek rzeczy, że ludzie dojrzali pracują na utrzymanie nierozwiniętych istot ludzkich i w tym względzie dziecku wolno u dorosłych zaciągać dług, który spłaca następnym pokoleniom, gdy samo dorośnie. Natomiast byłoby niesłusznym uroszczeniem egoizmu dziecięcego wymagać, by dorośli żyli wyłącznie na to, by je zabawiać, czarami zbytku i rozkoszy otaczać, od wszelkiego wysiłku umysłowego chronić, wyręczać jego myśl, jego fantazję, jego twórczość i energję przez zamienianie nauki na szereg olśniewających wrażeń.

Trudno od tak wychowanych dzieci żądać, by spełniały zadania, do których dziś tylko niektórzy specjaliści wśród dorosłych są uzdolnieni, np. by badały rozwój mowy u niemowląt, lub powstawanie głosu w jamie ustnej przez obserwowanie krtani przy wymawianiu dźwięków i t. p. Gdyby cały obszar niezbędnej im wiedzy miały przejść w tym zakresie, sięgając do najgłębszych źródeł, nietylko dzieciństwa ale życia nie starczyłoby im na to. Nie każdy przecież potrzebuje znać anatomję tak jak chirurg, język jak lingwista, dzieje ziemi jak geolog.

Słuszna zasada, że dzieci winny być samoukami, bynajmniej jednak nie upoważnia nas do żądania, by każde z nich na własną rękę zdobywało te doświadczenia i czyniło te odkrycia, które setki tysięcy pokoleń ludzkich czyniły przed niemi, a żądanie pani Iwanowskiej, by dzieci nauczyć pisać systemem obrazkowym, zanim je nauczymy liter, poprowadziłoby w dalszym zastosowaniu do nauczania pisma klinowego, węzłowego, hieroglifów i wszystkich tych uciążliwych i przestarzałych sposobów pisania, które zarzucono z dawna dla tego, że wynaleziono sposoby prostsze i lepsze. Byłoby to równie bezcelowe, jak ćwiczenie w zamienianiu dat naszej ery na olimpiady i odwro-

tnie, praktykowane przez bardzo bezmyślnych pedantów, wykładających historję starożytną.

Dzieci współczesne muszą sobie przyswoić owoc bardzo starej już cywilizacji. Jestto zupełnie możliwe, ale przy wielkim upraszczaniu metod, przy opuszczaniu mnóstwa stopni pośrednich i szczegółów niepotrzebnie obciążających, streszczaniu i zaznaczaniu tylko wytycznych punktów tej drogi, jaką przed niemi ludzkość przebyła; a jak nie możemy żądać od nich, by samodzielnie budowały modele wszystkich stopniowo ulepszanych środków lokomocji aż do współczesnej lokomotywy, samochodu i aeroplanu, tak nie możemy żądać, by odtwarzały wszystkie fazy pisma aż do drukarskiej maszyny rotacyjnej.

Fikcyjna szkoła p. Iwanowskiej jest stworzona dla fikcyjnych dzieci, z jednej strony tak niedołężnych, że bez pomocy kinematografu lub teatru nie są zdolne odtworzyć w duszy obrazu minionych epok, z drugiej strony tak gienjalnych, że o własnych siłach przeprowadzają najpoważniejsze badania naukowe.

Rzeczywiste dzieci dużo łatwiej można wykształcić i uszczęśliwić; rzeczywista szkoła może im dać wiele więcej korzyści, stawiając wiele mniejsze wymagania.

Pan Margulies wychodzi z założenia, że dzieci mają prawo do szczęścia, że nie wolno im kazać żyć dla przyszłości, lecz należy ich teraźniejszość uczynić jaknajpiękniejszą.

Można się zgodzić na to z drobnemi zastrzeżeniami, mianowicie by uwzględniać teraźniejszość nietylko przyszłość, a przedewszystkim, by z zasady tej nie wyprowadzać wniosków absurdycznych, t. j. takich, jakie wyprowadza p. Margulies.

Biorę tylko jeden przykład: Ponieważ praca bezcelowa jest przykra i uciążliwa, ponieważ dzieci nie

rozumieją celów dalekich i pośrednich, a stąd one dla nich nie istnieją—zatym twierdzi p. M., że należy w nauczaniu zaniechać tego wszystkiego, co wprawdzie jest użytecznym, lecz dziecku wydaje się bezcelowym. Tu zaliczę deklinacje, konjugacje, nazwy gieograficzne, historyczne i t. p.

Dziecko z natury rzeczy nie rozumie wielu rzeczy, które rozumieją starsi; stąd jednak wynika wniosek, że ci ostatni winni mu stopniowo te rzeczy wyjaśniać, a więc i pożytek z nauk mu udzielanych, bynajmniej zaś nie zmusza do negowania wszystkiego tego, co się jeszcze w głowie dziecięcej nie mieści. Jak żadna nauka nie może się obejść bez pewnych terminów technicznych, ścisłych określeń, danych cyfrowych, tak nauka historji i gieografji nie może być udzielana bez pewnej ilości nazw. Niechże mi pan Margulies powie, jak opisać dzieciom powierzchnię kuli ziemskiej nie wspominając Alp, Pirenejów, Himalajów, Kordylierów, nie mówiąc ani o Przylądku Dobrej Nadziei, ani o Ziemi Ognistej i t. p. Gdyby dziecko zapytało, na co mu te wiadomości potrzebne, gdyby żądało wykazania ich *namacalnego*, *bezpośredniego celu*, jak chce p. Margulies, bylibyśmy w kłopocie. Namacalny bezpośredni cel jest często zresztą zaledwie trzeciorzędnym celem wykształcenia, tak bagatelnym, że o nim nawet wspominać nie warto. Jakby się to autorowi podobało, gdybym na zapytanie dziecka, na co potrzebne nazwy gieograficzne, odpowiedziała: „Będziesz mógł zostać urzędnikiem pocztowym“? Wiedzieć, pojmować, rozumieć, jest samo przez się bogactwem życiowym i tylko bardzo tępe i apatyczne dzieci tego nie odczuwają bez wyjaśnień.

Nazwy są potrzebne dla osiągnięcia znajomości ziemi, lub przeszłości dziejowej, konjugacje i deklinacje dla opanowania języka, a dlaczego potrzebna

historja, gieografja, znajomość języka, wykształcenie wogóle, to ludzie wykształceni wiedzą, a dzieci dowiedzieć się powinny.

W pewnej szkole uczniowie osądzili, że niepotrzebną im jest nauka rysunków; czy p. M. uchyliłby czoła przed tym światłym wyrokiem uczniowskiej opinji?

Można się sprzeczać o to, czy starsi mają obowiązek na rzecz dzieci abdykować ze swych własnych potrzeb, aspiracji, ze swego indywidualnego szczęścia, ale o to sporu być nie może, że im nie wolno na rzecz dzieci abdykować ze swego rozumu.

Zupełnie dowolnym jest przypuszczenie pana M., że praca ręczna jest każdemu dziecku milszą niż umysłowa, a to dzięki namacalności swych rezultatów. Mówiąc z naciskiem o uwzględnianiu indywidualności dziecięcej, powinienby liczyć się z faktem, że dla wielu dzieci jest ona bardzo nudną, a czasem wstrętną; żadną miarą zaś nie byłoby usprawiedliwione przyjęcie za ogólnie obowiązującą normę 5 godzin pracy ręcznej w szkole. Nie wpadajmy z jednej jednostronności w jednostronność przeciwną, z jednego przeciążenia w drugie.

Ale mniejsza o szczegóły; najważniejszym jest błąd zasadniczy. Dzieci mają żyć dla teraźniejszości, nie dla przyszłości—mówi p. Margulies. A jak długą jest teraźniejszość czyli dzieciństwo? jak długą przyszłość, t. j. młodość, wiek dojrzały, starość? Czy zgodziłby się p. M. na taki tryb życia w dzieciństwie, który wprawdzie usuwałby od dzieci wszystkie przeciwności, trudy, wysiłki, pragnienia i tęsknoty, lecz wytwarzał istoty wyczerpane fizycznie, o przesyconej i stępiałej wrażliwości, o wiotkich mięśniach, znudzonych umysłach, niezdolne do żadnego wysiłku, do pracy i trudów, do działania, do walk i zwycięstw, to

jest po prostu do życia? Istoty skazane na cierpienie, kaleki duchowe, niedołęgi? Czy rozgrzeszyłby wychowawców, którzy, całkowicie tracąc z oczu przyszłego człowieka, mieliby na oku wyłącznie dziecko—jego upodobania, doraźne zachcianki i kaprysy, a stwarzając mu raj dziecięcy, machnęli ręką na przyszłość mówiąc: „après nous le déluge!“ Czy takie wychowanie nie byłoby równą zbrodnią, jak podkopywanie sił dziecięcych pracą, mozołem lub cierpieniem nad siły?

Szczęście bez myśli o przyszłości, jest szczęściem dusz zbolałych, zatrutych pesymizmem lub goryczą rozczarowań, jestto szczęście pijaków, topiących robaka w kieliszku, straceńców, uciekających przed złowrogim jutrem w otchłań dzisiejszego szału. Nie takim jest szczęście ludzi zdrowych, silnych, młodych i dzieci. Nikomu nie zatruje dzieciństwa i lat młodych poczucie przyszłych możliwości, dalekich dążeń, bezbrzeżnych pragnień i niebosiężnych celów.

Jednym z najobfitszych źródeł szczęścia w dzieciństwie jest ciągła świadomość rozrostu własnych sił fizycznych i umysłowych, a pragnienie ciągłego osiągania coraz wyższej miary jednym z najpotężniejszych czynników doskonalenia i rozwoju. Nieszczęściem jest wszystko to, co ten rozwój hamuje i osłabia—zarówno nadmiar cierpień i trudności do zwalczania, jak ich zupełny brak. Szczęśliwym dzieciństwem natomiast nazwać można takie, które nietylko oszczędza sił lecz je ćwiczy, które rozwija w dziecku jaknajbujniejszy, najżywotniejszy typ człowieka. Umieć, wiedzieć, móc, działać, walczyć i zwyciężać, to nie tylko obowiązek, to przedewszystkim szczęście, a człowiek najdzielniejszy będzie zawsze — (w danych warunkach zewnętrznych równych) człowiekiem najszczęśliwszym.

Problemat p. Marguliesa w zasadzie nie istnieje; rodzi się tylko z fałszywego poglądu zarówno na szczę-

ście dziecięcego wieku, jak na zadania wieku dojrzałego.

II.

To samo co o tych dwuch fantazjach pedagogicznych można w przybliżeniu powtórzyć o wszystkich innych.

Wiszą one w powietrzu, a szkolnictwo idzie swoją drogą, jak może, jak zdoła, pozbawione tego poparcia, tego żywego zainteresowania i współdziałania, jakie mu się ze strony reformatorów wychowania należy.

Niewiększą od nich wartość ma plan szkoły wzorowej, opracowany starannie i schowany do biurka, w którym niestety, nie leżą jeszcze niezbędne dla jego urzeczywistnienia kapitały. Gdy my zabawiamy się snuciem marzeń lub zbieramy się grupkami, radząc o stworzeniu szkoły do niczego istniejącego niepodobnej, na którą warunkowo zadeklarowano już 500 — 1000 rubli, z dziwnym indyferentyzmem przyjmujemy wiadomość, że najlepsza dawniej szkoła warszawska, niegdyś ognisko postępu pedagogicznego, staje się coraz gorszą i coraz więcej reakcyjną, że w niektórych nowo-założonych szkołach pokutuje duch dawnego policyjnego systemu z dodatkiem angielskiej nowości—t. j. kar cielesnych, że chroniczny brak funduszów zagraża istnieniu szkół lepszych, a to z powodu dziwnego lekceważenia ze strony rodziców (zamożniejszych przeważnie) obowiązku płacenia wpisów szkole, która nie daje praw uczniom, a nie wydala po fatalnej czternastce, lub przez dziwne stawianie ich wobec alternatywy albo promowania wszystkich uczniów bez względu na postępy i obniżania naukowego poziomu szkoły, albo

też gremialnego wycofywania zatrzymanych w klasie i podrywanie jej materjalnego bytu.

Gdybyśmy zamiast trwonienia czasu i energji na hodowle napowietrzne zabrali się poważnie do pracy nad podtrzymaniem i udoskonaleniem tego, co jest— bylibyśmy znacznie bliżsi celu, to jest szkoły wzorowej.

Przedewszystkim należałoby się zsolidaryzować w obronie tych reform, które już ostatnie lata przyniosły; a są one niesłychanie ważne.

Pierwszą z nich nauczanie wszystkich przedmiotów w języku ojczystym. Stanowi ono ogromną oszczędność wysiłku umysłowego i otwiera szerokie pole do dalszych zasadniczych reform, mianowicie:

1) zmiany stosunku dziecka do nauczycieli i 2) zmiany jego stosunku do nauki.

Szkoła, która praw nie daje, ma istotnie poważne braki praktyczne, kto wie jednak, czy nie jest rzeczą z innych względów zbawienną, że kilka pokoleń młodzieży naszej przejdzie przez taką szkołę, gdyż przez to już zerwie z tradycyjnym a jednostronnym pojęciem szkoły jako drogi do karjery, jako fabryki dyplomów, odsłoni zaś jej istotną wartość jako kierowniczki umysłów, szafarki wiedzy.

Dawniej uczono się na to, żeby zdać; dzisiejsze dzieci uczą się na to, żeby umieć. Z tego punktu widzenia najlepsze są te szkoły, które skasowały stopnie i egzaminy, redukując do minimum niezbędne dla orjentacji rodziców i nauczycieli oceny. Usunęły one rywalizację próżności dziecięcej—owo znakomite preludjum przyszłego karjerowiczowstwa, skłoniły przez to dzieci do całorocznej systematycznej pracy w miejsce dawniejszego obkuwania się na termin dorocznego egzaminu.

Z chwilą, gdy nauczyciel nie przedstawia się wy-

łącznie jako kontroler postępów naukowych, władca stopni i dyplomów, wiecznie pomawiany o niesprawiedliwość, o uprzedzenie, o „czepianie się“, z urzędu stawiający przeszkody i zasadzki na drodze do mety przy egzaminowych wyścigach,—odsłania się w nim jego istotna postać pośrednika między uczniem a skarbami wiedzy. Gdy ta ostatnia staje się celem a nie środkiem, w nauczycielu z natury rzeczy widzi się pomoc, a nie zaporę do przełamania, przeciwnika do zwalczenia—i to jest druga wielka zdobycz pedagogiczna, którą szkoła nasza w jaknajpełniejszej mierze utrzymać i urzeczywistnić powinna.

Zwrócono na to uwagę, że od chwili powstania szkoły polskiej upadły wszystkie dawniejsze uczniowskie kółka samokształcenia. Tłumaczy się to zapewne tym, że im więcej szkoła daje dzieciom istotnego pokarmu umysłowego, tym mniej go one potrzebują szukać poza szkołą. Miejmy nadzieję, że i tym także, iż obecna szkoła coraz więcej podnieca i podtrzymuje samodzielny wysiłek umysłowy dziecka, coraz bardziej zbliża się do umiejętnie kierowanego samouctwa. Jeżeli to jeszcze nie wszędzie się dzieje, nie wszędzie w należytej mierze, jeżeli nawet wogóle metoda ta jest w stanie zawiązkowym, to wszędzie do tego zmierzać należy.

Równocześnie z upadkiem kół samokształcenia zanikły i korepetycje. Co dawniej było regułą, dziś jest wyjątkiem, a stanie się coraz rzadszym wyjątkiem, w miarę jak rodzice umocnią się w przekonaniu, że śrubowanie dziecka do klasy wyższej, na której poziomie nie może się samodzielnie utrzymać, chybia celu, że większą korzyść mu przyniesie własna praca choćby z miernym wynikiem niż najdoskonalej wykonana praca cudza. Zresztą korepetycje i stopnie

są to dwa równoległe i ściśle ze sobą związane zjawiska.

Nie będę charakteryzowała szczegółowych reform programu i metod nauczania. Podobno już obecnie szkoły polskie wyróżniają się wyższym niż inne poziomem wykształcenia przyrodniczego. Jestto bardzo cenna zdobycz, której lekceważyć ani utracić nie wolno. Wytwarza ona nowe i niezmiernie cenne typy umysłowe, typy nawskroś nowoczesne, których rozmnożenie się w naszym kraju nie może przeminąć bez dodatnich następstw dla jego rozwoju. Pewne zmiany w metodzie nauczania języków, przy nauczaniu historji szersze uwzględnianie dziejów cywilizacji, przewaga gieografji fizycznej nad tak zwaną polityczną—są to tylko na pozór drobne, w rzeczywistości dość doniosłe reformy. Z takich szczegółów wytwarza się zwolna postępowa, udoskonalona, a z czasem wytworzy się wzorowa szkoła. Niemniej ważne jest przecież i samo podniesienie poziomu nauki języka ojczystego. Może ze szkół obecnych wyjdzie nareszcie całe pokolenie ludzi, umiejących pisać i mówić dobrze po polsku, bo dotąd mamy takich tylko szczupłą garstkę. Ale nie dość na tym: umiejętność pisania i mówienia oddziaływa na umiejętność porządnego i szybkiego myślenia, równoczesnego opanowywania formy i treści. Możemy jej zawdzięczać zastęp umysłów jasnych, trzeźwych, lotnych, szerokich, dotychczas zabijanych przez formalne ćwiczenia językowe, towarzyszące każdemu przyswajaniu wiadomości w mowie obcej.

Najważniejszą jednak cechą postępowej szkoły jest zupełne skasowanie systemu kar i represji szkolnych.

Jeżeli niema jeszcze wielu takich szkół, to jednak już one istnieją i zasługują na najpieczołowitszą troskliwość, na najserdeczniejsze poparcie. Uczyć się

przez zamiłowanie nauki, a postępować dobrze nie z obawy kary lecz poczucia obowiązku, z miłości prawdy, sprawiedliwości, przez szacunek dla siebie i drugich—to nie jest niedościgły ideał — to częściowo już istniejąca, a zawsze dostępna rzeczywistość. Zasadniczy przewrót metod wychowawczych nie na tym polega, by klasę przenieść do kinematografu, do warsztatu, albo nawet do uroczego parku, lecz na tym właśnie, by w miejsce dozoru i kontroli postawić wpływ moralny, w miejsce strachu i uległości zaufanie, w miejsce władzy — wyższość i siłę moralną, w miejsce nauczyciela-urzędnika, nauczyciela-wychowawcę i przyjaciela dzieci.

Wszystko inne, począwszy od najhygieniczniejszych ławek do najlepszych laboratorjów fizycznych, od warsztatów aż do gimnastyki rytmicznej przyjść może z czasem, z wolna, w miarę zwiększania się zasobów społecznych.

Pierwej jednak niż to wszystko pamiętać należy, że zwiększone środki materjalne winny być raczej obrócone na uprzystępnienie dobrodziejstw wychowania jaknajszerszym zastępom dzieci dziś opuszczonych i zaniedbanych. Nietylko społeczeństwo ale i dzieci nasze mniej stracą na tym, gdy dla braku środków poprzestać będą musiały na mniej bogatych zbiorach i pomocach szkolnych, niż na tym, że wychowanie i wykształcenie będzie przywilejem klasowym, z którego szczęśliwcy tylko korzystać mogą, nie zaś ogólnym prawem, przysługującym wszystkim rozwijającym się latoroślom ludzkim. Wyrafinowane a kosztowne szkoły „wzorowe“, w których garstka jedynaków społeczeństwa otrzymuje maksimum starań i zabiegów wychowawczych, stają się przez to samo w pewnej mierze demoralizujące i mniej pedagogiczne niż szkoły możliwie dobre, których główną wyższość stanowi

czysta atmosfera moralna i bezwzględne poszanowanie wiedzy i pracy. Możnaby tu zarzucić, że jestto rzeczą reform społecznych, których żadne reformy pedagogiczne nie zastąpią, ale też nie negują. Jestto jednak tylko w pewnym stopniu słuszne.

Jeżeli szkoła „wzorowa“ musi być szkołą kosztowną, to szkoła kosztowna nigdy nie może być demokratyczną, póki ogół nie zostanie obciążony na jej rzecz proporcjonalnym do dochodów podatkiem. Dodać i to można, że wiele z proponowanych reform pedagogicznych wprost neguje społeczną rolę szkoły i wychowania. Mówiąc naprzykład, że szkoła nie ma prawa zmuszać dziecka do nauki i winna mu zostawić wszelką swobodę próżniactwa lub pracy — daje mu prawo bezmyślnego pomiatania dobrodziejstwem, którego tysiące łaknie nadaremnie. Pozwólmy się nie uczyć tym, co się uczyć nie chcą, ale niech ustąpią miejsca tym, co są nauki spragnieni i umieliby ją cenić.

Nauczmy dzieci traktować poważnie naukę, pracę, obowiązki szkolne, a będą poważnie traktowały życie, jego cele i zadania, obowiązki społeczne. Nie my jeszcze—lecz one z czasem stworzą szkołę przyszłości, może nawet szkołę wzorową, zawdzięczając jej istnienie nie wytworom naszych teorji lub naszej wyobraźni, lecz dążeniom, które im zaszczepimy.

I. Moszczeńska.

Z psychologji i hygjeny wychowania.[1]

Bratu memu, ś. p. Władysławowi,
te słowa wspólnie z nim przemyślane
poświęcam.

Jeśli rozpatrywanie przez hygjenistów szkolnych kwestji oświetlenia, przewietrzania zakładów naukowych, kwestji przeciążenia uczniów pracą, kwestji szkolnych ławek — ma niewątpliwie wielkie znaczenie dla zdrowotności uczniów, to jednak na zagadnieniach tych, jako rozpatrujących tylko zewnętrzne warunki szkolne, poprzestawać nie należy. Nawet w najbardziej wzorowo pod względem hygjenicznym urządzonych szkołach powstają u uczniów zaburzenia chorobliwe, bez wątpienia mające źródło w urządzeniach szkolnych.

Według obliczeń Schmid-Monnard'a liczba uczniów, cierpiących na nerwowość, lękliwość, bóle głowy, bezsenność zaraz w 1-szym roku szkolnym wzrasta niepomiernie nawet w szkołach z dobremi urządzeniami, z gimnastyką, grami ruchowemi, z rozkładem zajęć bez przemęczenia i bez godzin poobiednich: liczba ta wynosiła 13% w 1-szym roku szkolnym, 24% w drugim roku, 50% w ostatnim.

---

[1]) Odczyt, wygłoszony w Tow. Hyg. w marcu 1909 r.

Podobne cyfry podaje Axel-Key, który badał dzieci tylko zamożnych rodziców, uczęszczające tylko do wzorowych szkół w liczbie 11.000 i który doszedł do podobnego wniosku, *ze szkoły więcej uczniów wychodzi, niż wchodzi chorych* na różne cierpienia oraz zboczenia rozwojowe. Szkoła zatym nie jest czynnikiem uzdrawatniającym, jakim być powinna, a przeciwnie raczej sprzyja powstawaniu pewnych zaburzeń chorobowych, jak np. nerwowości, którą słusznie obok takich uprzywilejowanych dla szkoły zboczeń, jak krótkowzroczność, skrzywienie kręgosłupa etc., można uważać za *rodzaj choroby szkolnej*.

Niewątpliwie sam system nauczania dzisiejszego jest temu przyczyną — i dlatego hygjenista szkolny, pragnący swe zadanie zapobiegania chorobom w szkole, wypełnić do końca, powinien zwrócić uwagę i na *wewnętrzną organizację* szkoły, t. j. na metodę podawania wiedzy w szkołach dzisiejszych.

Nad rozwojem i wychowaniem dziecka powinien czuwać pedagog, lekarz i psycholog, a zwłaszcza ten ostatni, bo wychowanie to wszakże kształtowanie duszy dziecka.

Tymczasem właśnie szkoła dzisiejsza zupełnie przeocza względy psychologiczne. Dzisiejsze wychowanie, jak cała cywilizacja obecna, jest przepojona intelektualizmem. Dążąc do encyklopedycznego rozwoju młodego umysłu, szkoła dzisiejsza jest bardziej podobna do chińskiej, gdzie króluje martwa wiedza i utylitaryzm, niż do estetycznej szkoły Greków i etycznej szkoły Anglików. Kształci się umysł i tylko umysł. Kształcenie fizyczne traktuje się jako drobny dodatek do programu, nie zaś jako podstawę. O kształceniu uczuć, woli i o wychowaniu estetycznym niema wogóle mowy. Dziecko, które jest w zarodku pełnym człowiekiem, nie tylko myślącym, ale i czującym oraz dążącym,

traktuje się jako maszynę do zapamiętywania martwej wiedzy, wtłaczanej pod przymusem na lekcji.

Właśnie dlatego, że wychowanie dzisiejsze jest nierównomierne, że zaniedbując kształcenia uczuć i woli u dziecka, nie dąży do zachowania harmonji pomiędzy składnikami jego psyche, rozwijając jeden składnik kosztem drugiego,—dlatego właśnie wychowanie dzisiejsze *sprzyja powstawaniu nerwowości* u młodego pokolenia. Najistotniejszą bowiem cechą nerwowości jest właśnie brak należytej harmonji pomiędzy oddziaływaniem systemu nerwowego a podnietą ze świata zewnętrznego. Człowiek nerwowy na bodźce życiowe reaguje albo zbyt słabo, albo zbyt silnie; byle drobnostka, byle niepowodzenie wprawia go w zniechęcenie do życia, apatję, lub nienaturalnie podnieca, gdy człowiek normalny zachowa się w podobnych warunkach spokojnie. To nieprzystosowanie się do życia człowieka nerwowego jest w znacznej mierze (pomijamy na razie inne przyczyny) skutkiem dysharmonji pomiędzy jego sferą intelektualną oraz emotywną i motoryczną,—do czego właśnie przyczynia się jednostronne wychowanie dzisiejsze. Jest to pierwszy punkt, jaki pragniemy zaznaczyć.

Mówiliśmy, że wychowanie dzisiejsze kształci tylko umysł. Czy jednak to kształcenie umysłu idzie właściwą drogą? Sądzimy, że tak nie jest, a to dlatego, że nauczanie dzisiejsze jest bierne, passywne, gdyż odbywa się bez czynnego zainteresowania się ze strony ucznia. Oparte jest ono na *podawaniu gotowej wiedzy* w postaci sformułowanych pojęć i wniosków, których uczeń ma się wyuczyć, które ma przyjąć jako pewne, pamięcią — tymczasem wiedza prawdziwa ma wtedy tylko wartość, gdy jest samodzielnie zdobytą, gdy więc zaczyna od faktów i wyobrażeń.

Metody, jakiemi się posługuje nauczanie dzisiejsze, są: objaśnianie, zapamiętywanie, powtarzanie, ćwiczenie, wprawa, unaocznianie, eksperyment. Żadna z nich nie posiada cechy pobudzania samodzielności i twórczości u ucznia. Jeśli zaś zastanowimy się, jakiemi metodami dochodzi do wiedzy uczony, to będą to następujące operacje umysłu: obserwacja, dedukcja, indukcja, synteza, analiza i abstrakcja—wszystkie one wymagają czynnego wysiłku ze strony umysłu.

Możemy więc powiedzieć, że *nauczanie* posługuje się w głównej mierze biernemi, pasywnemi metodami, gdy *nauka* używa do badania metod czynnych, aktywnych.

Dopiero w ostatnich czasach heurystyczne prądy w pedagogice usiłują wprowadzić do nauczania właśnie te metody aktywne, jakiemi umysł ludzki samodzielnie dochodził do wiedzy. I jest to najzupełniej racjonalne, jeśli wychowanie ma prowadzić do nauki, nie zaś do nauczania. Szkoła bowiem powinna się wyrzec ideału wyrabiania pamięci, oraz zarzucania umysłu wiadomościami, ale powinna być kierowana przez „wieczyste prawo, żądające, aby duch ludzki podnosił się od wrażeń zmysłowych do pojęć“ (jak mówił Pestalozzi). A więc nie należy podawać w szkole wiedzy gotowej, ale zaczynać od rzeczy konkretnych i pobudzać młody umysł do stawiania sobie zagadnień oraz samodzielnego ich rozwiązywania.

Nauczyciel powinien stanąć przed uczniami w roli badacza, a nie historyka cudzych myśli. *Uczeń ma pytać, nauczyciel odpowiadać* — oto naturalny stosunek dziecka do wychowawcy, w szkole zaś dzisiejszej, gdzie właśnie jest odwrotnie, dziecko tylko oducza się tej cennej swej wrodzonej cechy umysłu: stawiania pytań.

Dziecko jest istotą twórczą, jak to nieraz widzi-

my w zabawach, w których częstokroć tak się okazuje pomysłowym. Dopiero szkoła paczy te cenne zdolności, czyniąc je biernym narzędziem dla swojego celu — wtłoczenia jaknajwiększej liczby wiadomości.

Platon nazywał niewolnikami tych ludzi, którzy wypowiadają cudze myśli, nie swoje własne, gdyż powtórzona myśl nie jest właściwie myślą. Nic też dziwnego, że takie nauczanie, czyniące z wychowańców niewolników, doprowadza ich do zniechęcenia, obojętności, do braku zainteresowania się nauką. Wydaje się słusznym twierdzenie Binet'a, który mówi: „Nie nazywajcie dziecka grzecznym, a ucznia leniwym, boście sami temu winni.“

Nowsze badania psychologiczne Wundta, który specjalnie badał, jaka jest subjektywna różnica aktywnych i pasywnych spraw, odbywających się w świadomości, doprowadziły do ciekawych z naszego punktu widzenia wniosków: Jeśli cośkolwiek zachodzi w świadomości bez dobrowolnego udziału ze strony osobnika, więc jako przekazane z doświadczenia innych osobników (odpowiada to naszemu „biernemu przyjmowaniu gotowych pojęć“), to temu stanowi towarzyszy według Wundta „Gefühl des Erleidens“ — t. j. *zabarwienie wzruszeniowe przykrości*. Jeśli zaś odwrotnie, w umyśle powstaje stan czynnego napięcia, czynnego wysiłku i dążenia w określonym kierunku, to temu towarzyszy „Lust—Tätigkeitsgefühl“— *zabarwienie wzruszeniowe przyjemności*.

W naszych wywodach wnioski te mają pierwszorzędne znaczenie, gdyż dowodzi to, że zdobywanie wiedzy drogą biernych metod nauczania, jakiemi posługuje się pedagogja dzisiejsza, wywołuje w psychice wychowańca uczucie nieprzyjemności wewnętrznej. Jasnym jest, że jeśli nauczaniu towarzyszy niechęć do pracy ze strony ucznia, to zamiast chęci działa wewnętrzny przy-

mus, co jeszcze bardziej deprymuje, zniechęca i skutkiem tego sprzyja nerwowości. I oto jest drugi fakt, który pragniemy ustalić: martwe, pasywne nauczanie dzisiejsze wzbudza wewnętrzne niezadowolenie, pesymizm, znudzenie i apatję w duszy wychowańców. —

Do podobnego wniosku dochodzi Rachmanow (Russkaja Szkoła, 1909), który w swych „Podstawach zdrowego wychowania" rozwija bardzo zręcznie *teorję podniet słabych i silnych.* Człowiek zdrowy żyje podnietami słabemi, które pobudzają ustrój łagodnie i miarowo (podniety fizyczne i fizjologiczne, niezbędne do życia zwierzęcego, oraz psychiczne, np. uczucia dodatnio zabarwione pod względem wzruszeniowym, czyli t. zw. szlachetne i przyjemne),—człowiek zaś wytrącony z równowagi nerwowej, jak: osłabiony, zmęczony etc. szuka podniet silnych, które zrazu pobudzają gwałtownie, a następczo paraliżują, jak np. narkotyki (alkohol, morfina) i uczucia gwałtowne, zabarwione ujemnie, jak gniew, złość, strach (np. w grach hazardowych, w szukaniu „ryzyka", narażaniu się — strach jest taką silnie narkotyzującą podnietą). Jasnym jest tedy, że wychowanie zdrowe, zapewniające równowagę nerwową, powinno się posługiwać podnietami słabemi, naturalnie i łagodnie pobudzającemi (gry, zabawy, wesołość, zapał do nauki, zainteresowanie się sztuką, szlachetne uczucia społeczne), a wyrzec się podniet silnie narkotyzujących (widmo kary, przymus w szkole, strach, groźba), dziś tak często w szkole „uwzględnianych."

Ale i *względy pedagogiczne* przemawiają za tym, aby umysł ucznia nie był podobny do płyty fotograficznej, utrwalającej w sobie podawane pojęcia, ale był raczej obserwatorem, samodzielnie wnioskującym i twórczym. Praca bowiem, której towarzyszy wewnętrzne

zadowolenie, jest bardziej płodną i produkcyjną. Znamienne są pod tym względem doświadczenia Noikowa, który badał, o ile jest produkcyjniejszą praca w szkole, której towarzyszy chęć dobrowolna. Jednego dnia kazał on zostać się w szkole i zalecił wykonanie pewnej roboty wszystkim uczniom w klasie, drugiego dnia zaproponował to tylko tym, którzy sami tego pragną — potym badając ilość i jakość pracy, doszedł do wniosku z góry przewidzianego, że w pierwszym wypadku t. j. pracy przymusowej, wykonanie było daleko gorsze. Podobnie rzecz się miała w tym razie, gdy zostawił on uczniom do woli wybór tematu oraz materjału (na lekcjach rysunku, modelowania), a za innym razem dał temat pod przymusem.

Niema zresztą potrzeby przekonywać, że najprodukcyjniejszy rodzaj pracy umysłowej—to praca z przejęciem się, z zapałem: wtedy myśl jest jasna, skojarzenia są szybkie, wnioski proste—są to właśnie chwile natchnienia w nauce, chwile młodości ducha, której doświadczają i zachowują do końca życia twórcy i uczeni. Przemęczenie umysłu w chwilach takiego pobudzenia się i zainteresowania następuje daleko wolniej (ilustracją tego może być fakt łatwiejszego występowania znużenia u słuchaczów odczytu, wypowiedzianego z zapałem i uczuciem, niż odczytu nudnego) i ten fakt jest kwestją pierwszorzędnego znaczenia dla sprawy przeciążenia szkolnego.

Bardzo zawiła kwestja *znużenia w szkole* dotychczas rozwiązywana jest w kierunku zmiany rozkładu zajęć szkolnych, określania długości pauz pomiędzy lekcjami lub drobnych ustępstw na rzecz wychowania fizycznego. Ale jądro sprawy kryje się w samej podstawie nauczania dzisiejszego, w systemie obciążania pamięci, a braku prawdziwych pobudek dla umysłu, któreby go natchnęły zapałem i zamiłowaniem do pra-

cy, wobec których kwestja przeciążenia stałaby się prawie nieistniejącą.

To też zdania najbardziej zasłużonych pedagogów i filozofów przechylały się zawsze na stronę wychowania aktywnego, indukcyjnego.

„Dochodź sam do wiedzy, nie idź za innym",— mówił Montaigne.

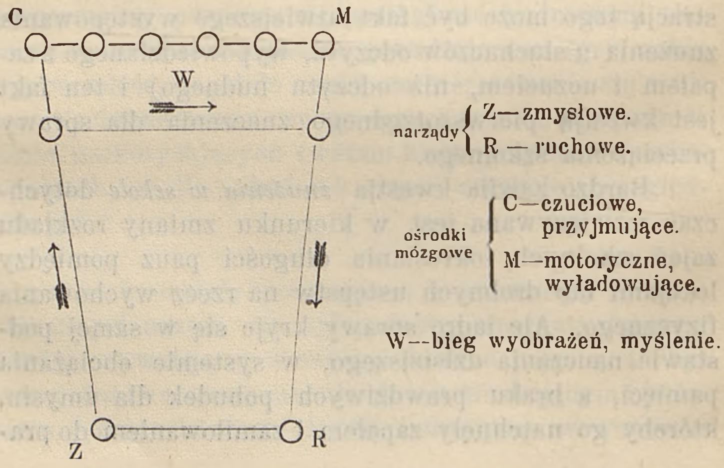
„Zadaniem szkoły jest nie wkładać, ale wydobywać z człowieka" (Pestalozzi).

„Nie powinno się uczyć, ale usposabiać do nauki" (Locke).

Kierunek ten reprezentowali również Rousseau („Emil" był właśnie wychowywany bez pracy przymusowej—dobrowolnie, z pozostawieniem swobody naturze), Herbart, wreszcie Froebel.

W nowszych czasach w pedagogice niemieckiej, dzięki usiłowaniom Messmera Meumann'a i Lay'a, powstał nowy prąd odświeżający, dążący do reformy wychowania szkolnego, opierający się na pracach doświadczalnych z zakresu *pedagogiki doświadczalnej*.

Przyjrzyjmy się bliżej tym poglądom. Lay posługuje się schematem, zręcznie ilustrującym całą sprawę.



Na schemacie dziedzina oznaczona (C) przedstawia te ośrodki mózgowe, które służą do odbierania wrażeń od narządów zmysłowych (Z). Okolica (M) jest przeciwnie dziedziną motoryczną, która przejawia się w ruchach narządów ruchowych (R). Szereg ośrodków (W) łączy dziedzinę czuciową z ruchową. Tak więc podnieta zewnętrzna działa w (Z), podrażnienie wstępuje po drodze do środkowej do (C), gdzie zachodzi to, co psychologja nazywa postrzeżeniem, na poziomie (W) odbywa się proces wyobrażeń, myślenia, walki pobudek etc., co udziela się ruchowej okolicy (M), która za pomocą drogi ośrodkowej uzewnętrznia się w czynie. Schemat ten zatym w miniaturze obrazowuje całe życie psychiczne człowieka. Wszelki objaw naszego życia, czy najbardziej prosty, jak odruch, czy najbardziej złożony, jak świadomy swoich celów czyn—jest syntezą działania powyżej oznaczonych ośrodków. Wszelkie wrażenie, zdobyte w C ma swoją wypowiedź w M — krótszą lub dłuższą drogą — tak uczy fizjologja. Podobnież psychologja doświadczalna i opisowa doszła do stwierdzenia, że każda myśl ma w sobie zarodkowy czyn, że każde uczucie wyładowuje się fatalnie w narządach motorycznych czy to w akcji serca, czy w mimice twarzy, czy ruchach kończyn.

Zespolenie nader ścisłe organów postrzegania i pojmowania oraz organów, przejawiających energję ustroju nazewnątrz—jest oczywiste dla anatomji, biologji, fizjologji i psychologji. Tylko nie dla pedagogiki. Ona właśnie posługuje się tylko jedną stroną naszej umysłowości, stroną, przyjmującą wrażenia. U nas podaje się gotowe wiadomości, które wchodzą jako materjał do pojmowania oraz zapamiętania do dziedziny umysłu recepcyjnej (C). Właśnie wychowaniu dzisiejszemu braknie udziału dziedziny umysłu oddziaływającej, twórczej, konstruującej.

A właśnie u dziecka ta czynność jest najbardziej ważną dla rozwoju, gdyż dziecko jest par excellence typem motorycznym. Z liczby 4-ch temperamentów— sangwinicznego, melancholicznego, flegmatycznego i cholerycznego, które dzisiejsza psychofizjologja przyjęła, określając każdy sposobem reagowania systemu nerwowego na podniety zewnętrzne, najczęściej spotykanym u dzieci jest temperament sangwiniczny, w młodzieńczym zaś wieku — choleryczny (Fouillée). Na tabelce podanej poniżej

	z 4-ch temperamentów jest typowym	System nerwowy reaguje na podniety	
1	dla okresu dziecięcego— temp. sangwiniczny	słabo	szybko
2	dla okresu młodzieńczego — temp. choleryczny	silnie	szybko
3	dla okresu dorosłego — temp. melancholiczny	silnie	wolno
4	dla okresu starczego — temp. flegmatyczny	słabo	wolno

widzimy, że system nerwowy temperamentu sangwinicznego reaguje na podniety zewnętrzne słabo, choleryczny zaś silnie — z tego wynika, *że siła ruchowej reakcji wzmaga się w dziecku w miarę wzrastania.* Innemi słowy, motoryczna strona systemu nerwowego oraz całej umysłowości rozwija się w dziecku głównie i przeważnie—takie jest prawo natury.

Prawo to dotyczy nie tylko właściwego ruchu mięśniowego, ale całej psychiki dziecka i z tego względu właśnie pedagogika nowoczesna domaga się motorycznego, aktywnego wychowania. *Wychowanie tylko sento-*

ryczne, oparte jedynie na pojmowaniu—sprzeczne jest z samą naturą dziecka, jest dla jego systemu nerwowego poniekąd szkodliwe i tu właśnie mamy trzecią przyczynę nerwowości u młodzieży szkolnej—nerwowości, jako wyrazu niesharmonizowania normalnego, fizjologicznego rozwoju dziecka z jego duchowym pielęgnowaniem przez wychowawców.

Jeśli Froebel nader trafnie porównywał rolę wychowawcy z „ogrodnikiem, krórego rola polega na dozorowaniu i doglądaniu młodych roślinek ducha“, to jeśli pójdziemy dalej w tym porównaniu, — czy możemy nazwać dzisiejsze jednostronne kształcenie, zdrową, odżywczą wodą, ożywiającą młode pędy? Czy możemy się dziwić, że tylu wielkich uczonych i badaczy, jak np. Darwin, Liebig, Helmholtz, zostali zapoznani przez szkołę i wyrobili się po za nią — tam, gdzie mogli w całej pełni rozwinąć swą indywidualność?

Von Lobsien badał kilkaset dzieci, pytając każde o najbardziej ulubione zajęcie szkolne. $^2/_3$ podawało bez namysłu rysunek, modelowanie, roboty ręczne, słowem te zajęcia, które wymagają funkcjonowania motorycznej dziedziny naszej psychiki. I autor ten słusznie uznaje, że wychowanie dzieci, oparte na dostarczeniu im materjału, który mogłyby one obserwować, badać i samodzielnie na zasadzie obserwacji wnioskować—jest wychowaniem naturalnym.

Jeśli korzystając z podziału Lay'a psychiki na część przyjmującą, sentoryczną oraz na wyładowującą, motoryczną, przełożymy to na pojęcia dydaktyczne, to otrzymamy wyraźną różnicę pomiędzy dwoma systemami nauczania:

	przyjmowanie wrażeń		uzewnętrznianie wrażeń
w szkole dzisiejszej nauczanie sensoryczne	dowiadywanie się	zapamiętywanie	powtarzanie
w szkole o typie motorycznym	obserwacja	wnioskowanie	wypowiedź sądu

Najbardziej do tego typu nauczania aktywnego zbliżają się niektóre *szkoły amerykańskie.* Tu widzimy wyraźną dążność do tego, aby nauczanie w szkole nie pochodziło zzewnątrz, ze strony nauczyciela, ale aby odbywało się spotanicznie w umyśle ucznia.

Nauczanie w szkołach tego rodzaju cechuje:

1) sprzyjanie wszelkiemi możliwemi środkami czynnemu, samodzielnemu wysiłkowi ze strony ucznia przy zdobywaniu wiedzy;

2) posługiwanie się metodą przeważnie indukcji, a więc opieranie się na doświadczeniu i potym droga pytań i naprowadzań wydobywanie wniosków z samych uczących się umysłów;

3) sprowadzanie wszelkich studjów o charakterze oderwanym możliwie do przykładów konkretnych, rzeczowych.

Szkoły te składają się nietylko z ławek szkolnych, ale i z warsztatów, pomieszczeń do pracy ręcznej, modelowania, doświadczeń, rysunków, ogrodów, gdzie wychowańcy doglądają roślin, pielęgnują zwierzęta, zajmują się agronomją etc. Przyczym praca ręczna uważa się tu nie za dodatek do programu szkolnego, ale za środek pomocniczy przy samym wykładzie. Dlatego zajęcia te są ściśle połączone z właściwym nauczaniem.

Wszelkiemu prawie wykładowi towarzyszy czynne zobrazowanie, przedstawienie wyłożonego przedmiotu w różnorodnej formie. *Rysunek, modelowanie, konstrukcja towarzyszy prawie każdej lekcji.* Panuje tu zasada, że wszelka myśl, aby była zdarzeniem w życiu dziecka, musi być przedstawiona czynnie, musi być wykonana. W niektórych szkołach niema nawet wcale ławek szkolnych, gdyż większa część lekcji odbywa się przy stołach i polega na robotach ręcznych, wycinaniu z kartonu, lepienia z gliny. Wszystkie ściany w klasach pokryte są tablicami, na których dzieci rysują, nieraz jeszcze nie umiejąc pisać. Jeden rysuje kuchnię w swoim domu, drugi sceny rodzajowe z ulicy, inny skakanie przez sznurek, inny wreszcie ilustruje zadania arytmetyczne.

Pierwsza *nauka czytania* skombinowana tu jest z rysunkiem: np. chłopiec łapie piłkę — pod rysunkiem odpowiedni napis, który zmienia się przy zmianie rysunku (podrzuca piłkę, podnosi). Dziecko odrazu czyta całemi zdaniami, obchodzi się bez sylabizowania, potym dopiero wyrazy rozkłada na litery—w ten sposób nie uczy czytania się, lecz je właściwie „przeżywa." Podobnie u starszych uczniów *nauka języków* związaną jest z rysunkiem albo z pracą ręczną: uczniowie piszą sprawozdania z tego, co robią w ogrodzie, jak doglądają roślin, jak doszli do skonstruowania przyrządu podczas lekcji fizyki, — słowem, rozwój języka pisanego i mowy idzie równolegle za wzbogaceniem się doświadczenia ucznia. Przytym jest zwyczajem, że wypracowania te mają formę książeczek, oprawionych i bogato ilustrowanych przez samych autorów. W ten sposób nauka języka nie staje się suchą, ale żywą, gdyż skombinowaną z przeżywaniem i działaniem.

Na lekcji *arytmetyki* uczniowie zajmują się po-

miarami klasy, stołów, kajetów, oznaczeniem pewnych okresów czasu i t. d. Początkowy kurs arytmetyki połączony tu jest z pierwszemi wiadomościami z gieometrji i fizyki, nauką mierzenia i liczenia oraz praktycznym obchodzeniem się z przyrządami mierniczemi. W ten sposób uczniowie rozwiązują nieraz dość zawiłe zagadnienia w sposób nader prosty i w praktyce przy pomiarach odrazu zapoznają się z istnieniem ułamków oraz rachunku przybliżonego, co w szkole teoretycznej nieraz z takim wysiłkiem musi być wykładane do należytego zrozumienia. (Zaznaczamy, że i w Warszawie, w szkole handlowej zaprowadzono na czas krótki podobny sposób nauczania arytmetyki początkowej). Słowem panuje tu zasada, że szkoła powinna nauczyć nie logicznego myślenia nad przedmiotami matematyki, ale matematycznego myślenia nad objektami realnemi i dlatego związana jest ona z praktyką życia codziennego, sztuką stosowaną i techniką.

Na lekcjach *gieografji* uczniowie również rysują albo modelują mapy z kartonu lub gliny, wykonywają fantomy mozajkowe, przedstawiające np. pasmo gór, typowy dla danej miejscowości krajobraz.

Podobnież lekcja *historji* połączona jest z modelowaniem płaskorzeźb, przedstawiających bitwy, zdarzenia dziejowe, z wyrabianiem strzał, łuków, tarczy, jakich używał człowiek pierwotny, budowaniem domków na palach, konstruowaniem modelów średniowiecznych zamków, fortec, kościołów i t. d.

Na lekcjach *fizyki* nigdy się nie podaje formułek, ani wyprowadza praw, zanim uczniowie nie zaznajomią się praktycznie z samemi faktami. Zaczyna się od najcharakterystyczniejszych zjawisk przyrody, z doświadczenia szkolnego lub domowego wziętych, i pogadankom towarzyszą prace ręczne. Mowa np. o pionie: objaśnia się, o co chodzi, dziecię samo

w domu po swojemu go wykonywa—jedno z pestki, drugie z kawałeczka drzewa. Gdy wyrabia np. wahadło—rozwiązuje samo zadanie, jak uniknąć tarcia, (np. zaostrza deszczułeczkę z obu stron pilnikiem) jak zmniejszyć opór powietrza i t. d. i w ten sposób również „przeżywa“ prawa fizyki, poznając siły przyrody w samej ich istocie.

Na lekcji *biologji* dzieci pracują przy akwarjach, terrarjach, zbierają motyle, hodują rośliny etc. wszystkie akcesorja, jak klatki dla ptaków, siatki do łowienia ryb, akwarja dzieci przyrządzają własną ręką. Można sobie wyobrazić, ile jest zainteresowania w takiego rodzaju nauce, ile pola do zużytkowania pomysłowości i naturalnej dziecięcej twórczości.

Na każdej lekcji za materjał naukowy prócz kredy, tablicy i kajetu—służą drzewo, szkło, blacha, glina, papka papierowa i w ten sposób wciela się w życie zasada Froebl'a, że to, co dziecko postrzega, powinno być zaraz wykonane jego rękami.

Myśl sama, bez działania, rozwija tylko imaginację, ale nie kształci woli, zresztą myśl, nie uzewnętrzniona w formie, nie jest należycie przyswojona przez dziecko. Zaznaczamy, że dzisiejsze t. zw. *„nauczanie poglądowe“*, któremu towarzyszą pokazy doświadczeń, objaśnianie na mapach i schematach, wcale nie odpowiada pod względem wartości metodom powyżej opisanym. Powieszenie obrazu na ścianie i wykład wobec siedzących bezczynnie dzieci — to też nauczanie „sensoryczne“, a więc pasywne (działa tu zmysł wzrokowy), nie zaś motoryczne, aktywne, w którym działa ręka.

„*Ręka i język* oto dwa narządy, nie będące nigdy u małego dziecka w spokoju,—dlaczegoż więc nie przez te źródła zaczynać nauczanie? Oko rozwija się potym, ucho najpóźniej, dlaczegoż my więc *zaczynamy od*

ucha?“ mówi z ironją i dwuznacznie Wetekamp. „Każdy, kto patrzył przez mikroskop, wie, że wtedy dopiero zaczyna dobrze widzieć, gdy pocznie rysować. Ołówek oko prowadzi, kształcenie zmysłu dotykowego i mięśniowego w ręku zmysł wzroku rozwija.“

Przez kształcenie ręki zadośćuczynione jest wymaganie, jakie stawia antropologja względem reformy szkolnictwa. Antropologja bowiem uczy, że nie tylko mózg, ale i ręka wyniosła człowieka wśród zwierząt. Ręka obok mózgu należy do duchowej strony naszej istoty. Smutną zasługą średnich wieków było to, że ludzi podzielono wtedy na „inteligiencję“ i „robotników“, tak jak wszelką teorję oddzielono od praktyki. Kształcenie ręki, oka i ucha jest właśnie skuteczną przeciwwagą tego zaniedbania, narzuconego nam przez cywilizację. Słusznie też Hueppe w znanej polemice, dotyczącej reformy wychowania w Niemczech, żąda, aby dziecko uczyło się rysunku przed pisaniem i aby wykształcenie estetyczne, w myśl Szyllera, traktować, jako podstawę wychowania szkolnego.

„Czyż nie jest wielką krzywdą społeczną—mówi Dewey w swych wykładach, mianych w Chicago—to oderwanie szkoły od życia, ta abstrakcyjność nauczania dzisiejszego, prowadząca do wytworzenia bezdusznych erudytów? Przytacza on taką anegdotkę:

Raz uczony jechał łódką przez morze z przewoźnikiem, którego w drodze zapytuje: „Czy umiesz historję?—„Nie“—odpowiada przewoźnik. „No to straciłeś pół życia.“ Po chwili znowu pyta: „Czy umiesz matematykę?“—„Nie“.—„No to straciłeś trzy ćwierci życia“, oświadcza uczony. Wtym powstała burza i łódka zaczyna się wywracać. Przewoźnik pyta z kolei: „Czy umiesz pływać?“—„Nie—mówi uczony.“—„No to straciłeś całe życie.“

I Dewey pragnie, by szkoła była ściśle z życiem zespolona, by odbywała się stała wymiana wpływów szkoły z rodziną, przyrodą i życiem społecznym. Młodemu osobnikowi należy podać podłoże, któreby nie było oderwane od życia, ale przeciwnie stanowiło jego syntezę, gdzieby miał on zupełną swobodę czynnego przystosowania się do złożonych zjawisk kultury i gdzieby jego naturalne popędy znalazły niczym niehamowany rozwój. Takie *urodzone popędy* są u dziecka, zdaniem Dewey'a: popęd do tworzenia, popęd do badania, popęd towarzyski i popęd do sztuki. Żaden z nich nie powinien być zaniedbany w szkole, gdyż tylko w ten sposób rozwinać się z dziecka może pełny, zrównoważony, w całości przystosowany do życia, a więc nie „nerwowy“, jak dziś, człowiek. W szkole takiej kazdy młodzieniec wcześnie odnalazłby w sobie zamiłowanie w pewnym kierunku, zdolności do przyszłego fachu i w ten sposób znikłaby jedna ze *społecznych przyczyn nerwowości* człowieka dzisiejszego: nieprzystosowanie się do życia w skutek wyboru fachu nieodpowiedniego.

Ku tym wymaganiom pedagogiki i hygjeny nowoczesnej, szkolnictwo dzisiejsze dążyć powinno i powoli też dąży.

W ostatnich czasach w Europie Zachodniej powstał ruch, dążący do wyzwolenia szkoły z pod deprymującego wpływu kultury miejskiej — przez zakładanie szkół na wsi,—dzięki takim działaczom, jak dr. Reddie (Anglja), Demoulins (we Francji), dr. Lietz (w Niemczech). Tu jednak dopiero hygjena warunków zewnętrznych w szkole znalazła zadośćuczynienie.

Ale i reformy samego systemu nauczania powoli wchodzą w życie dzięki powstałej niedawno *pedagogice*

eksperymentalnej, która w osobie wspomnianego już Lay'a (Niemcy), Meumanna (Szwajcarja), Schuyten'a (Belgja), Bineta (Francja), Nieczajewa (Rosja) i innych przeprowadza sprawę reformy wychowania metodycznie.

Dzięki akcji tych działaczy powstało w Europie kilka laboratorjów pedologiczno-psychologicznych (w Antwerpji, Paryżu, Zurychu, Budapeszcie, Petersburgu), które rozpatrują szereg zagadnień, mających pierwszorzędne znaczenie dla sprawy reformy nauczania w duchu wychowywania indywidualnego. Oto kilka tematów, jakie podaje do opracowania laboratorjum pedologiczne w Zurychu:

1) Jakie zajęcie wzbudza największe zainteresowanie u dziecka w każdym wieku?

2) O ile i kiedy możemy spodziewać się rozwoju samodzielności u dziecka?

3) W jakiej mierze można pozostawić inicjatywę samym dzieciom w nauce?

4) Dlaczego wiedza, zdobyta czynnie, samodzielnie, ma większą wartość, niż otrzymana pasywnie, w postaci gotowej?

Największe jednak usiłowania pedagogika eksperymentalna podejmuje na polu badania różnorodnych *typów psychicznych* u dzieci i istotnie, zagadnienie to jest obecnie zasadniczym, jeśli zważymy, że celem pedagogiki eksperymentalnej jest określenie warunków, w jakich najswobodniej mogłaby się rozwijać samodzielność dziecka. Liczba prac doświadczalnych z tego zakresu jest już dość znaczna. Jedni badacze, jak Nagy—w laboratorjum pedologicznym w Budapeszcie, zajmowali się rozwojem zainteresowania się u dziecka: według niego w pierwszych dwuch latach dominują podniety zmysłowe, więc dotykowe, wzrokowe, od 2 roku zaczyna się zainteresowanie subjektywne—dziecko uczuciowo reaguje na wrażenia, więc

boi się, raduje, dziwi, od 7-go roku zaczyna się interes objektywny—dziecko zajmuje wartość praktyczna przedmiotów, ich przeznaczenie, materjał, po 10-ym roku następuje zainteresowanie się pewnemi zajęciami, polowaniem, kolekcjonowaniem, malowaniem — tu ujawniają się predyspozycje indywidualne dziecka, po 15-ym roku zainteresowanie nabiera charakteru logicznego i wtedy powstają w nim uczucia zbiorowe (patrjotyzm, religijność, kult nauki).

Inni badacze zajmują się różnemi typami u młodzieży szkolnej jednego wieku—co też może dać pewne dyrektywy co do prowadzenia nauczania. Np. w sprawie nauczania języków stwierdzono, że są wśród uczniów różne typy wyobrażeniowe: słuchowy typ, gdy myśli, ma wrażenie, że jakby słyszy wyrazy, typ wzrokowy—jakby widział napisane wyrazy, ruchowy odczuwa wrażenie dotykowe w narządach mowy. Więc w nauczaniu języków obcych dla każdego z tych typów naturalne, najbardziej łatwe przyswojenie sobie języka powinno być prowadzone inną drogą (gdyż u jednych najlepszą jest pamięć wyrazów, gdy słyszą go, u drugich, gdy widzą odpowiedni przedmiot, u innych, gdy piszą wyraz). Dodamy do tego, że nieraz sam nauczyciel należy do typu specjalnego i wskutek tego jednostronnie nauczanie języka pojmuje, ze szkodą dla uczniów (np. w jednej ze szkół belgijskich nauczyciel, należący do typu słuchowego, nie używał w ciągu dwuch pierwszych lat przy nauce języka ani czytania, ani pisania). Stąd wniosek, że nauczanie języków, powinno być prowadzone w klasie grupami, zależnie od typów wyobrażeniowych.

Łatwo przewidzieć, jak ważnemi są podobne wnioski tam, gdzie chodzi o reformę wychowania w duchu indywidualistycznym. Przyczem zaznaczyć należy, że badania takie mogą wydać różne rezultaty u ró-

żnych narodowości, co jest zupełnie zrozumiałym, gdyż każdy naród posiada pewne odrębności psychologiczne. Stąd wniosek, że nie bardzo jest pożądanym, aby *reformatorzy wychowania u nas niewolniczo posiłkowali się wynikami badań psychologów i pedagogów obcych i zastosowywali się do nich na naszym gruncie.* Pożądanym jest raczej, aby i u nas w Warszawie, powstało własne takie *laboratorjum pedologiczne*, w którymby ludzie dobrej woli przeprowadzali badania nad materjałem naszym własnym i stosowali ich wyniki dla sprawy wychowania.

W myśl tego należałoby życzyć, ażeby istniejące w Warszawie od niedawna „Towarzystwo badań nad dziećmi“ znalazło u nas jaknajwiększe poparcie i zyskało jaknajszersze podstawy bytu tak, aby mogło zaprowadzić u siebie ten cały arsenał środków i pomocy naukowych, jakie posiadają prawdziwe laboratorja pedologiczne zagranicą.

Przy takim laboratorjum powinna byłaby istnieć *próbna szkoła średnia*, któraby odpowiadała współczesnym ideom reformatorskim. Myśl założenia próbnej szkoły zaczyna wchodzić w życie w Galicji, w Niemczech powstało ich dużo w ostatnich czasach, a niektóre typy okazały się pożytecznemi i utrzymały się. Że jedna wzorowa szkoła średnia może oddziałać na kraj cały, mamy przykład w Anglji, gdzie od chwili objęcia szkoły w Rugby przez Tomasza Arnolda w r. 1828 datuje się rozwój szkolnictwa średniego angielskiego.

Oto wniosek najogólniejszy, jaki pragniemy postawić w końcu szkicu niniejszego.

Pozatym konkretnie zbierając myśli, wypowiedziane powyżej, chcemy zaznaczyć, że stawiając sprawę zapobiegania nerwowości młodzieży w szkole na szerszym gruncie psychologicznym, z konieczności na-

potkać musimy na potrzebę zreformowania wychowania dzisiejszego w tym duchu, aby stworzyć warunki możliwie równomiernego i zharmonizowanego rozwoju umysłowości i całej psychiki wychowańca, z uwzględnieniem indywidualnych jego zdolności oraz cech właściwych każdemu okresowi wieku, oraz aby samo nauczanie prowadzić w taki sposób, któryby sprzyjał czynnemu zainteresowaniu się uczniów samą nauką, któryby bardziej uwzględniając indukcyjne heurystyczne metody, rozwijał w większym stopniu samodzielność myślenia i czynne zajęcie się nauką, co zapobiegałoby przymusowi, panującemu dziś w szkole i przez to pozbawiło zdobywanie wiedzy tego deprymującego, denerwującego elementu, jaki obecnie tak zgubnie oddziaływa na młode pokolenie.

Specjalnie może u nas, gdzie jest tyle dowodów „nieprodukcyjności słowiańskiej“, gdzie mamy tak mało umysłów twórczych i silnych odrębnością, a tak wiele biernych, popularyzatorskich, zdolnych tylko do powtarzania za innemi obcych myśli,—specjalnie u nas podobne wymagania mają rację bytu.

To jako postulat na daleki dystans, który długo zapewne będzie u nas nieurzeczywistniony.

A jako drobniejsze wymagania, możliwe do zastosowania i dziś—postawić należy konieczność posługiwania się w nauczaniu metodami konkretnemi, uwzględniająeemi motoryczną, konstruującą część psychiki uczących się. Czas już, aby słynne zdanie uczonego niemieckiego Strümpell'a. który twierdził, że wychowanie powinno zacząć od tego, aby małych uczniów przynajmniej raz przyuczyć do spokojnego siedzenia i słuchania,—poszło do archiwum. Przeciwnie, jaknajwięcej ruchu—fizycznego i psychicznego. Niema żadnego prawie przedmiotu szkolnego, któryby nie

mógł być wykładany tak, aby sam uczeń brał czynny udział w wykładzie,

— więc zamiast wykładu, możliwie pobudzanie umysłu do samodzielnego zastanawiania się i dochodzenia,

— więc możliwie praktyczne i konkretne nauczanie,

— więc dążenie do tego, aby uczeń każdą wiadomość zdobytą w szkole, każdą rzecz poznaną — możliwie sam własną ręką wykonał, czy zobrazował, — a w tym celu

— możliwie ścisłe zespolenie pracy ręcznej z teoretycznemi wykładami, tak aby prace ręczne—jak rysunek, modelowanie, wyroby z drzewa, papieru etc., były *nie dodatkiem do programu szkolnego, ale pomocą naukową*, organicznie z programem związaną.

Wcielając w życie te wymagania, nie samemi tylko półśrodkami walczylibyśmy z przeciążaniem uczniów w szkole, z zobojętnieniem ich do wiedzy, z nieharmonijnym kształtowaniem się młodego umysłu i ducha i tym samym z dzisiejszą nerwowością młodzieży.

I tak idąc z postępem, szlibyśmy zarazem według zasad, przekazanych nam przez najlepsze nasze tradycje polskie. Hasło dla przyszłej uczelni, postawione przez Komisję edukacyjną, głosiło:

„nauki nie dla samej tylko wiedzy dawane być mają, że są one nie celem, lecz środkiem, że szkoła ma być szkołą życia, poczciwości i cnoty.“

Dr. Tadeusz Jaroszyński.

O niedorozwoju moralnym.[1])

(Moral insanity).

Szanowni słuchacze!

Zanim rozpatrzę istotę interesującego nas dzisiaj tematu, pragnąłbym dla ilustracji przytoczyć kilka przykładów. Oto 12-letni chłopiec zabawia się w sposób zgoła dziwaczny: wykłuł gołębiowi oczy, obciął mu skrzydła, a potym włożył ptaka między drzwi i tak długo przyciskał, dopóki nie wyszły na wierzch wnętrzności. Innym razem oblał kota naftą, podpalił go i puścił na podwórze. Chłopiec ten pozbawiony jest wszelkiego współczucia; wyrywa on gołębiowi skrzydła tak, jak 2-letnie dziecko odrywa lalce nogę napełnioną trocinami. Jego okrucieństwu względem zwierząt brak jakiegokolwiek głębszego motywu, poczucia zemsty, złej woli, wyrachowania. Pozbawiony on jest poza tym wszelkich uczuć wyższych: prawdomówności, wstydu, przywiązania do rodziny.

Oto 13-letnia dziewczynka podpala dom: rozpytywana potym zeznaje, że widok płomieni sprawia jej

---

[1]) Odczyt wygłoszony na konferencji zbiorowej p. t. *Dzieci troski* d. 22 kwietnia r. b.

nieopisaną rozkosz. Był to jedyny motyw zbrodniczego czynu.

Inny jeszcze przykład: 14-letni chłopiec, który naczytał się dużo powieści o indjanach, przez 4-ry wieczory z rzędu próbował na plancie kolejowym wykoleić z szyn pociąg. Czytanie do tego stopnia pobudziło jego wyobraźnię, że zdrowy sąd nie był w stanie przezwyciężyć impulsu.

Jeszcze wymowniejszy jest przypadek, kiedy dwuch chłopców z pierwszej klasy gimnazjum dla dostarczenia sobie medalików, jak zeznawali potym z niesłychanym cynizmem, wykopało kilkoro zwłok dziecięcych na cmentarzu, odcięło im głowę, ręce i nogi, część rzucili do ustępu, część zaś ptactwu na żer. Występuje tu niezmierna tępość uczucia i brak właściwej dziecku obawy trupa i cmentarza.

Znany mi jest fakt, kiedy 10-letni chłopiec rzucił się z nożem na własną matkę, która odmówiła jakiemuś jego żądaniu—na zapytanie, jak śmiał godzić na matkę—odpowiedział: „Co za różnica, matka czy nie matka?“

Opowiadano mi o fakcie, kiedy 12-letni chłopiec podczas niewinnej sprzeczki na brzegu rzeki pchnął towarzysza swego do wody, a gdy tamten, tonąc, chwytał się ręką za brzeg, kopnął go nogą i pogrążył w wodę.

W roku ubiegłym w Schleisheimie pod Monachjum aresztowano 14-letnią dziewczynę, Idę Schnell, która zabiła 8-ro powierzonych jej pieczy niemowląt, wkłuwając im szpilkę od kapelusza w mózg. Zeznała ona potym z całym cynizmem, że zabijała dzieci, ponieważ drażnił ją ich płacz i głośne oddychanie.

W literaturze znanych jest sporo przypadków, kiedy małe dzieci próbowały zabić swoich rówieśni-

ków wyłącznie dla pozyskania ich ubrania i wyrażały potym żal, gdy zamiar się nie udał.

Pomijam jednak na razie fakty tak jaskrawe, graniczące już z potwornością sfery uczuciowej, i przechodzę do innej grupy: oto w atmosferze pogodnego życia rodzinnego rozwija się dziecko uparte, kapryśne, egoistyczne, nie wykazujące żadnego przywiązania do rodziców i rodzeństwa, żadnego współczucia dla cudzej troski, nieczułe na jakiekolwiek oddziaływanie na jego sferę uczuciową—dziecko, w którym zawczasu już rozwija się skłonność do rzeczy złych i zakazanych, przeprowadzające swą wolę nieraz w wysoce wyrafinowany sposób, skłonne do kłamstwa i kradzieży i niedostępne wszelkim wysiłkom wychowawczym.

Te i tym podobne fakty oddawna już zwracały na siebie uwagę lekarzy i wychowawców, oddawna też jest to w nauce faktem ustalonym, że mamy tutaj do czynienia z nienormalnemi przejawami psychiki dziecięcej. Przedewszystkim jednakże rzuca się w oczy objaw, że anomalja owa przejawia się tutaj niemal wyłącznie w dziedzinie uczuć, specjalnie zaś w sferze *pojęć moralnych*. Stąd też pochodzi nazwa „obłąkania moralnego“ („moral insanity“) którą ochrzcił wypadki takie angielski psychjatra *Reichard*, a która, jak to wykażę dalej, *niesłusznie* utrzymała się po dziś dzień.

Nie będę tutaj zatrzymywał się nad roztrząsaniem istoty pojęć moralnych, powiem tylko, że w najogólniejszych zarysach moralność stanowi zbiór zasad, któremi kierujemy się w życiu. Moralnością zaś w ścisłym, a więc dodatnim znaczeniu tego wyrazu będzie suma wypróbowanych przez tradycję, wychowanie i t. d. uznanych zasad i warunkujących je czuć i afektów, niejako uświęconych, wydobytych na jaw i wyodrębnionych z całego szeregu współrzędnych czuć i afektów. Jest to suma czuć altruistycznych oraz od-

powiadających im wyobrażeń, jest to więc wytwór bardzo złożonego procesu kojarzeniowego.

Lecz jakiekolwiek dalibyśmy moralności określenie psychologiczne, pierwszym jej źródłem i ostatecznym jej celem musi być dążenie do tego, co pożyteczne jest (przedewszystkim) jednostce, następnie zaś i ogółowi, niezależnie od tego, czy dążenie to jest jawne czy ukryte, czy pożytek jest objektywny lub subjektywny. Nie wynika stąd bynajmniej, ażeby moralność opierała się na rozsądku, gdyż i tutaj uczucie odgrywa rolę dominującą.

U normalnego dziecka spostrzegamy, jako nieodzowne tło życia psychicznego, nie rozwinięte już dokładnie pojęcia moralne, które są i mogą być właściwe tylko osobnikom dorosłym, ale raczej ich równoważniki, ich stadja zaczątkowe. Polegają one przedewszystkim na pewnym określonym stopniu pobudliwości uczuciowej, która umożliwia fakt, że dziecko pochwałę lub naganę swego postępowania odczuwa jako radość lub jako smutek. Już wtedy zaczynają kształtować się w dziecku zalążki tego cennego samopoczucia, które w późniejszym życiu określamy nazwą poczucia własnej godności. Do tego w przebiegu dalszego rozwoju duchowego dołącza się zdolność utrwalania zasad, które dziecko otrzymuje przy nauce i wychowaniu początkowo w postaci przykazań i zakazów, później zaś, jako umiejętność kierowania według nich swych czynów. Gdy dziecku zbywa na wychowaniu i nauce, wtedy oczywiście nie wytwarzają się zupełnie owe pierwsze fundamenty przyszłego gmachu etyki. Następnym warunkiem, który umożliwia normalnemu dziecku osiągnięcie poziomu moralności właściwego jego wiekowi, jest zdolność do owych wahań uczuciowych, które określamy nazwą współradości i współczucia. Są to stany psychiczne, w których wła-

ściwy naturze dziecka egoizm zostaje usunięty na plan dalszy. Są to odczuwania cudzych radości i cudzych smutków, a więc czucia altruistyczne, stanowiące podstawę moralności.

Wreszcie ostatnim ogniwem w procesie kształtowania się moralnego jest okres, gdy dziecko wprowadza owo uczucie altruistyczne w zakres swego postępowania, gdy czyni je regulatorem swych postępków. Głębszego zrozumienia szczepionych zasad etycznych, jakiegoś uogólniającego poznania ich wartości, nie należy jednak spodziewać się od dziecka. Możemy wymagać tylko, ażeby szczepione dogmatycznie zasady budziły na drodze asocjacyjnej wyobrażenie o odpowiednim zabarwieniu uczuciowym, ażeby myślom o ich spełnianiu towarzyszyły uczucia podniosłe, myślom o ich przekroczeniu—uczucia o zabarwieniu ujemnym (t. zw. wyrzuty sumienia.

Częstokroć jednak nawet u zupełnie normalnego dziecka owe poczucia moralne pozostają przez długi czas bez oddźwięku,—egoizm występuje na plan pierwszy i rządzi myślami i czynami, zwłaszcza przy istotnych lub urojonych krzywdach, jakie spotykają dziecko, kiedy pragnienie odwetu paraliżuje odruch współczucia, dalej przy popełnionych wykroczeniach, gdy myśl o samoobronie łatwo prowadzi do posługiwania się kłamstwem, wreszcie żądza czegoś bardzo pożądanego zagłuszyć może zbyt mało wyraziste jeszcze poczucie moralne nawet przy całej świadomości złego postępku.

Dla życia psychicznego normalnego dziecka jest to cecha charakterystyczna, że zaszczepione mu zasady moralne, choćby w ich postaci najbardziej prymitywnej, mogą być zawsze pobudzone *z zewnątrz* i obudzone do życia. Zaznaczyć jednak trzeba, że owa zdolność do współczucia, która jest jądrem charakteru

indywidualnego, jest cechą ściśle wrodzoną. Życie i wychowanie, jakkolwiek są potężnemi czynnikami rozwoju, jednakże nie są w stanie zasadniczo zmienić tego jądra: mogą one pewne motywy ograniczać i hamować, inne rozwijać i pielęgnować, ale żadne wychowanie nie zdoła stworzyć tego rytmu wewnętrznego, który reguluje nasze myśli i postępki nie według miary osobistej korzyści, lecz według zasad współczuwania. Fakt, czy odczuwamy altruistycznie, czy egoistycznie, nie jest naszym własnym dziełem, lecz w lwiej części naszym dziedzictwem. Są jednostki pod tym względem wybitnie upośledzone przez naturę, i ich to charakterystyka stanowi temat niniejszego odczytu.

Pierwsze zjawiska niedorozwoju moralnego występują częstokroć już w wczesnym dzieciństwie. Musimy odróżniać przedewszystkim dwa typy dzieci upośledzonych pod względem moralnym, t. zw. typ *czynny* i typ *bierny*.

Postaram się naszkicować najbardziej wytyczne etapy rozwoju typu pierwszego. A więc, jeżeli chodzi o chłopca, to już ssawiec wykazuje nieraz objawy podejrzane, jest nieznośnym krzykaczem, z którym trudno dać sobie radę. Później już w najwcześniejszym dzieciństwie swemi drobnemi środkami stara się przeprowadzić swoją wolę, co mu się niestety zbyt często udaje, wykazuje często patologiczne afekty: nadmierną obawę, gwałtowność, przerywany, niespokojny sen, silne wahanie w ustroju i usposobieniu, a nawet, na co pierwszy zwrócił uwagę Röuner, już w pierwszych latach życia skłonność do samogwałtu. Wtedy już również występować mogą na jaw rozmaite nienormalne objawy ze strony układu nerwowego: np. drżenie gałek ocznych, drgawki, nietrzymanie moczu i kału. Potym występują nienormalności w przebiegu ząbkowa-

nia, nauki chodzenia, rozwoju mowy. Chłopiec jest nieuważny, apatyczny, mało wrażliwy na bodźce świetlne i dźwiękowe, niechętny do zabawy. Nie okazuje absolutnie żadnego przywiązania do matki, ojca, rodzeństwa. Wpada łatwo w złość, gdy mu się nie uda przeprowadzić swej woli: próbuje niszczyć rzeczy, drapać otoczenie. Powoli staje się tyranem całej rodziny i aż zanadto dobrze zdaje sobie z tego sprawę. Bardzo wcześnie wyradza się w nim skłonność do podstępu, okrucieństwa, dręczenia zwierząt i ludzi. Chłopiec taki zazdrości rówieśnikom najbłahszej rzeczy i cieszy się z cudzej krzywdy i przykrości.

Jako jeden z najbardziej charakterystycznych objawów, rozwija się niewykorzeniony nałóg kłamstwa, które u dzieci wypływać może z najrozmaitszych motywów, tutaj jednakże występuje często bez żadnych ogniw przyczynowych. Obok zwykłego kłamstwa, mającego swój cel utylitarny, spotykamy tutaj rozmaite typy patologicznej kłamliwości, polegającej na chorobliwie wzmożonej autosuggestyjności, przyczym dziecko wreszcie samo zaczyna wierzyć w realność tego, co przed chwilą skłamało. Są to typy zbliżone do opisanej przez *Delbrück'a* t. z. fantastycznej kłamliwości, polegającej na nadmiernej pobudliwości wyobraźni, niedostatecznej wierności wspomnień, wahaniach nastroju, pewnej impulsywności i przymusowości zjawiska oraz uczucia ulgi i zadowolenia po wypowiedzeniu zmyślonego faktu. To przyszli blagierzy w zarodku, to Zagłoby i Tartariny w minjaturze. Z drugiej strony na skutek niezmiernej suggestyjności chłopcy tacy są nadto łatwowierni, prędko zmieniają zdanie i często stają się ofiarą złej woli i złej wiary.

Szkoła wbrew nadziejom rodziców nie wywiera zazwyczaj dobrego wpływu na charakter chłopca. Uczy się wprawdzie nienajgorzej, lecz jest leniwy, roztar-

gniony, ma głowę pełną psot i złośliwości, wyobraźnię nieokiełznanie rozigraną, usposobienie nieuczynne i niekoleżeńskie. Psoty i figle nie mają charakteru dobroduszności dziecięcej, ale są pełne żółci i nieraz wyrafinowanie pomysłowej złośliwości. Rozpoczyna się czytanie romansów o charakterze mocno erotycznym, przebywanie w złym towarzystwie, trwonienie pieniędzy i zdobywanie ich bądź przez zastawianie rzeczy, bądź przez drobne kradzieże. Namiętność, zuchwałość, próżność, wzmożona drażliwość i pobudliwość cechują chłopca w tym okresie. Lepsze elementy w szkole instynktownie odsuwają się od niego, natomiast gorsze lgną doń, jak do magnesu. Jest on zakałą klasy, z której prędzej czy później zostaje wydalony. Wcześnie rozbudzony popęd płciowy zaspokaja zrazu samogwałtem, później zaczyna lubować się w produkcji pornograficznej, rzuca się w objęcia prostytucji, namawia do tego kolegów. Stępiony układ nerwowy szuka coraz to świeższych podniet, a jednym z najbardziej wyrafinowanych zadowoleń śród tego typu jest sprowadzanie innych na drogę rozpusty — zadowolenie to natury raczej psychicznej ma również niewątpliwie seksualne podłoże. Wyuzdanie jego dochodzi nieraz do tego stopnia, że brawuruje nabytemi chorobami wenerycznemi. Niejednokrotnie, jako objaw zwyrodnienia, spotykamy u chłopców takich zboczenia popędu płciowego w postaci homoseksualizmu, sadyzmu lub mazochizmu.

Lecz sytuacja pogarsza się jeszcze, gdy chodzi o wybór zawodu: nie ma on zazwyczaj powołania do żadnego z nich, jest z natury leniwy, nie troszczy się o nic, ceni nadewszystko brak jakiegokolwiek skrępowania i przymusu, najchętniej prowadziłby życie pasożyta w jakiejkolwiekbądź postaci — armja przyszłych sutenerów rekrutuje się zazwyczaj właśnie z takich

typów. Przy nadzwyczajnym niepokoju i niezrównoważeniu charakteru w żadnej nauce, w żadnym terminie nie może utrzymać się dłużej: pojmuje wprawdzie dość łatwo i prawidłowo, lecz uczy się wszystkiego tylko połowicznie, ponieważ nic go specjalnie nie interesuje i brak mu do wszystkiego wytrzymałości; posiada natomiast nieposkromioną wyobraźnię, która rysuje mu coraz to nowe plany przyszłości — jest to materjał na przyszłego awanturnika i włóczęgę.

Zazwyczaj wszelkie próby wdrożenia go do jakiegoś pożytecznego zawodu pozostają bezowocne. Chłopiec wraca ze szkoły, warsztatu czy kantoru do domu, i staje się męką i udręczeniem dla rodziny i ciężarem dla społeczenstwa.

Wtedy najczęściej zaczyna oddawać się pijaństwu, rujnuje najbliższe otoczenie, ale nie wytrąca go to z równowagi, przeciwnie rozpacz najbliższych podnieca go jeszcze bardziej. Wszystkie czyny jego mają charakter impulsywny, bez określonych motywów, jakby pod wpływem jakiegoś wewnętrznego musu. Niejednokrotnie dołącza się do tego natręctwo myśli i natręctwo czynu, które częstokroć, jak to wykazał *Binswanger* i *Lingard*, występuje perjodycznie. Niektóre z popędów jego mogą przybierać charakter gwałtowny, niejednokrotnie dla otoczenia niebezpieczny.

Zwróćmy się teraz do typu *kobiecego*: i tutaj już w najwcześniejszym dzieciństwie występują pewne objawy nienormalne. Dziewczynka jest kapryśna, uparta, tyranizuje matkę, nie ma przywiązania do rodziny, nie chce bawić się lalką, lecz rozrywa ją na kawałki w przystępie złości, kłóci się z rówieśnicami, bije je lub bawi się sama, unikając zupełnie towarzystwa dzieci, kłamie, jak z nut, jest zakamieniałą egoistką, jest łakoma, chciwa, okrutna, przewrotna. I tutaj wcześnie bardzo budzi się popęd płciowy, nałóg samo-

gwałtu, pochłanianie książek o treści wyuzdanej. W klasach uprzywilejowanych z typów takich rekrutują się późniejsze strindbergowskie panny Julje, które oddają się parobkom, służącym, stangretom. Nauka idzie początkowo nie najgorzej, lecz jest powierzchowna i niema z niej zwykle wielkiej pociechy, i tutaj rzadko kto dociąga do końca edukacji szkolnej.

W klasach upośledzonych specjalnym typem jest młodociana niańka, mordująca w najbezecniejszy sposób z najbłahszych pobudek powierzone swojej opiece dzieci, jak o tym świadczy przytoczony powyżej przykład. Wiele jednostek tego typu pochłania w późniejszym wieku przeważnie fala prostytucji — i jeżeli prawdą jest, że w powstawaniu prostytucji warunki ekonomiczne i ustrój społeczny odgrywają doniosłą rolę, to nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w wielu wypadkach rola tych czynników sprowadza się do *minimum* i że istnieje typ urodzonej prostytutki, wbrew jaknajpomyślniejszym warunkom życiowym i wychowawczym.

Taki jest w najogólniejszych zarysach typ *czynny* niedorozwoju moralnego. Naszkicowałem go z rzeczywistości niejako syntetycznie, to też zawiera on w tym opisie rysy właściwe wielu jego odmianom.

Typ drugi, bardziej *bierny* ma z nim wiele punktów stycznych. Dziecko (chłopiec czy dziewczynka) jest bardziej obojętne, mniej impulsywne, mniej skłonne do złośliwych psot i udręczeń. Szkoda, jako dzieci takie przynoszą, jest natury raczej negatywnej przez niewypełnianie tego, co spełnione być winno. I tu inteligiencja może być na pierwszy rzut oka niezgorsza, jakkolwiek i tutaj, jak i w typie pierwszym, istnieje wiele dysonansów pomiędzy jej zasadniczemi składnikami.

Jeżeli dziecko takie początkowo oraz w później-

szym okresie życia przyczynia otoczeniu stosunkowo mało złego, to nie wynika to bynajmniej z rozwiniętego poczucia moralnego, które jest mu najzupełniej obce. Wszelkie zasady etyczne są i tutaj zbytecznym balastem, egoizm występuje wcześnie i jest jedynym motywem postępowania, jakkolwiek w stopniu słabszym niż w typie pierwszym.

Ujemne cechy typu pierwszego: kłamstwo, zazdrość, intrygowanie, okrucieństwo ustępują tutaj na plan drugi, ponieważ wymagają one pewnego wyładowania energji, którego unika się jaknajskrupulatniej: miły spokój i wygoda cenione są nadewszystko. Sfera wyobraźni jest tu niezmiernie uboga, za to więcej jest wytrzymałości w pracy, co prawda nie z zamiłowania lub zainteresowania się, lecz z wyrachowania, że bądź co bądź ta lub owa umiejętność może się kiedyś przydać. Jeżeli cechy te wyrażone są w dziecku wybitnie i skojarzone z silnym poczuciem egoistycznym, wtedy prowadzą zazwyczaj do rozwinięcia się w przyszłości wstrętnego karjerowiczowstwa: dziecko takie, choćby uczyło się w szkole niezbyt świetnie, czasem robi w życiu t. zw. karjerę. Coprawda częściej zdarzają się ewentualności odwrotne, że mianowicie dziecko wyrasta niezdolne do żadnej użytecznej pracy.

Typ ten jednakże dzięki swej bierności jest do pewnego stopnia zdolny do przystosowania się do otoczenia, jest on w pewnych granicach zdolny do symbiozy w przeciwieństwie do typu pierwszego, który jest *par excelence* typem antispołecznym. Życie zazwyczaj przebiega tu równiej i spokojniej niż w typie pierwszym. Wielu t. zw. „zimnych egoistów“ należałoby zakwalifikować do tej kategorji—literatura zwłaszcza rosyjska roi się od tego rodzaju postaci. Częstokroć chorobliwy egoizm i karjerowiczowstwo są jedy-

nemi cechami nienormalnemi. Częściej jednak u osobników takich spostrzegamy i inne towarzyszące objawy nerwowe: nieznaczne perjodyczne wahania w nastroju, zaczątkowe natręctwo myśli i czynu. Właśnie tego rodzaju cechy posiadają znaczenie kardynalne, gdyż są rozstrzygające przy roztrząsaniu kwestji, kiedy egoizm leży jeszcze w granicach fizjologicznych, a kiedy uważać go już należy za zjawisko chorobowe. Konflikty z literą prawa zachodzą tu rzadko, natomiast zakład dla obłąkanych i tutaj nieraz bywa ostatecznym przytułkiem. (Dok. nast.)

Dr. Władysław Sterling.

O nauczaniu historji literatury.

W Nr 1-ym „Nowych Torów“ za r. b. ogłosiłem uwagi „o nauczaniu hist. liter. w szkołach średnich“ z powodu art. p. Brodzkiego; tutaj pragnąłbym te uwagi uzupełnić przez omówienie kilku kwestji, o których w artykule polemicznym mówić nie mogłem.

Zasłużony uczony polski, Piotr Chmielowski w „Metodyce historji literatury...“ wytykając błędy ówczesnych podręczników, nadmienia, że „sposób rozwijania wątku przez układanie pisarzów w grupy sztuczne (epików, liryków, dramatyków; historyków, prawników, filozofów; albo ogólniej poetów i prozaików)“— jest niehistoryczny, gdyż tym sposobem „zacierają się cechy rzeczywistego rozwoju literatury, idącego po stopniach chronologicznych...“ Myśl tę rozwinąłbym jeszcze szerzej, dodając, że niehistoryczny jest często sposób uczenia się według autorów. Jakkolwiek jednak będzie prowadzony wykład, myślę, że właśnie porządek chronologiczny powinien być zaniechany, gdyż nie zapewnia tych korzyści, jakie dostarcza pewne ideowe skonstruowanie okresów, oparte na danych, zawartych w samych dziełach literatury. Nie inaczej jednak rozumiał tę rzecz zapewne i sam Chmielowski, choć nie pisząc swej historji literatury dla mło-

dzieży, nie umiał wskazać nam, jakie to wartościowe idealne konstrukcje dadzą się wysnuć z historji literatury, wartościowe — dla wykładu jej w szkołach średnich. Przypuśćmy nawet, że rozumiał, iż historja literatury może być tylko jedna.

To wykazanie jednak pewnych okresów jest rzeczą b. trudną; nic łatwiejszego, niż wpaść w przesadę i wytworzyć sobie niezachwiane przekonanie, że okresy literatury następowały po sobie siłą *kontrastu*. I rzeczywiście skądinąd arcyostrożni i badawczy uczeni polscy często ulegają złudzeniu, że dlatego tylko nastąpił w literaturze polskiej w połowie XIX stul. zwrot ku realizmowi, iż za czasów romantyzmu poczucie rzeczywistości było b. słabe. Nie potrzebuję chyba dodawać, że przeświadczenie to jest nawskróś błędne i pozbawione nawet wszelkich pozorów naukowości.

Na francuskiej literaturze okazano, w jaki to sposób ruch literacki wieku oświecenia przybrał znamię romantyzmu, jak romantyzm *musiał* przetworzyć się w realizm i t. d. W tym znaczeniu mówi krytyk rosyjski Iwanow (Istorja russkoj kritiki“), że naturalizm francuski—to „bezidejnyj negraždanskij romantizm“, a romantyzm — „obszczestwiennotendencjoznyj naturalizm.“ Rzeczy te więc, uzasadniane gdzieindziej, pomijam tutaj, tymbardziej, że przelotne ich zaznaczenie w zupełności wystarczy dla zrozumienia dalszego wątku artykułu.

Nic niema niebezpieczniejszego nad wykazywanie w dziejach literatury jakiegokolwiek narodu pewnych okresów powszechnego upadku smaku. „Wiek XVII. Zanikanie mądrości i piękna“ tak brzmi nagłówek jednego z rozdziałów w najnowszym podręczniku hist. lit. Rzecz charakterystyczna, że rozdział ów wraz z następującym: „Zdziczenie literatury—początki odrodzenia“ liczy str. 152, nie o wiele mniej, niż rozdział

poprzedni: „Wiek złoty: mądrość i piękno liter. staropolskiej“, obejmujący str. 182. Biedny uczeń wobec tego faktu, tak wymownego w przytoczonych przeze mnie cyfrach, może naprawdę pomyśleć, że historja owa została wymyślona dla jego udręczenia, skoro tak dużo mówi się o literaturze, ujawniającej upadek piękna tudzież mądrości w narodzie.

Żart na stronę! Fakt ten wyjaśnia nam w istocie, jak *niehistoryczną* jest dotychczasowa nasza historja literatury: okresy konceptyzmu, marinizmu, gongoryzmu, wszelakich floridacyzmów zostały zrozumiane, odczute i wszechstronnie oświetlone za granicą, a wiek „srebrny“ poezji polskiej XVII stul. napróżno oczekuje na swego rzecznika.

Fakt ten tymbardziej wydaje mi się charakterystycznym, że szermierze, występujący w obronie pisma „De emendandis eloquentiae vitiis (St. Konarski) zasłaniali się imieniem Samuela ze Skrzypny Twardowskiego, który właśnie w oczach naszych tłumaczów literatury polskiej uchodzi za przedstawiciela smaku „zepsutego w XVII w.“

Niestety—do dziś dnia w zakres kryterjum literackiego wchodzi jakaś moralność wydarzeń dziejowych, najczęściej postronnych, u podstawy zaś leży przeraźliwe lekceważenie słowa. Już w głoszonym przez S. Dmochowskiego wpływie „wad rządu“ albo „klęsk krajowych“ na stan oświaty, literaturę i nauki (patrz „Odpowiedź na pismo p. Mickiewicza o krytykach i recenzentach warszawskich“) łatwo doczytać się zasady, której — z pożałowania godnym uporem — trzyma się jeszcze grono współczesnych pisarzy, nie przypuszczających może, że historjozofja ich, ukuta w atmosferze rodzącego się romantyzmu, zawiera sama w sobie sprzeczności nie do rozwiązania...

Nie mogę i nie chcę tutaj przeprowadzać reha-

bilitacji XVII w. (rzecz to osobnej rozprawy), nadmienię jednak, że dowierzać ciemnym i nieczułym komentatorom, nie umiejącym zapomnieć o swoich estetycznych czy tylko etycznych upodobaniach wobec dzieł sztuki o innym wewnętrznym tętnie, byłoby błędem pedagogicznym, przeciw któremu stanowczo zaprotestować należy. Natomiast pozwolę sobie zdefinjować skromne hasło: Nie osłaniajmy się płaszczem dzisiejszych wszelakiego rodzaju względzików, nie opierajmy się *pięknu*, dajmy mu się uwieść tak, jak się dał uwieść Medanun — „brzydkiej“ Leili w jednej z humoresek Felicjana.

Pozwalamy sobie na kpiny z obrazów mitologicznych, nie chcemy odsłaniać zamkniętego w nich piękna; potępiamy poezje religijne, gdy je pozornie cechuje pomieszanie „pojęć“ antycznych z chrześcijańskiemi, nie odczuwamy ducha poezji, który każe żyć postaciom nimf, dryad, satyrów...

W „Kalliopei słowiańskiej“ Grochowski każe nimfie wód baltyckich pocieszać króla szwedzkiego po odjeździe jego syna Zygmunta (III) do Polski, ktoś radby słyszeć zamiast nimfy... Anioła-Stróża.— Ja myślę, że Bóg, anioł, szatan, święci—w poezjach Słowackiego są również tylko postaciami ozdobnemi, jak były niemi dziwożony Goszczyńskiego, a świtezianki i upiory u Mickiewicza. To też nie mogę oceniać dogmatyki poetyckiej ze względu na panujące obecnie poglądy religijne czy naukowe i, dlatego że literatura polska wydaje mi się ubogą, *wystawiać ją na pośmiewisko malców*.

Literatura polska jest uboga; wybierzmy jednak z niej to, co tworzy nasze bogactwo narodowe, resztę przekażmy milczeniu. Uczymy przecież dziejów *literatury*, a nie *piśmiennictwa*.

Literatura, według powszechnego rozumienia—to nietylko poezja, ale i proza polityczna, i krasomówstwo kościelne i dysertacja naukowa etc.

Zgoda; ale ową prozę polityczną i dydaktyczną, owo krasomówstwo i naukę muszę traktować w sposób *literacki*, sprowadzając je do jednego mianownika.

Nie myślę wcale, by z tego powodu zaszło między nami jakiekolwiek nieporozumienie, ale ktoś mógłby słusznie zrobić uwagę, że i wtedy nawet poznanie prozy polskiej przechodzić będzie zakres umysłowy uczniów 5-ej klasy; jak również, że cała literatura do XIX stul. ze względu na trudności językowe i inne nie może być wyłożona uczniom tejże klasy.

I oto mam przed sobą następujące argumenty:

1. Literatura polska do XIX w. z wielu względów, które nie podlegają memu rozpatrzeniu, wykładana zbyt szeroko może znużyć lub co gorzej wzbudzić wstręt do siebie w umysłach młodocianych...

2. Wyłożona jednak w ciągu jednego roku—tylko w swych wybitniejszych dziełach, być nie może...

3. A jeśliby nawet dała się wyłożyć w ciągu jednego roku, czyż przez to względy, zaznaczone w punkcie 1-ym, upadną? Czyż mamy prawo nużyć umysły, tłumacząc się tym, że to tylko jeden rok trwać będzie?

4. Przypuśćmy jednak, że mamy to prawo, pytam się, czy uczniowie klasy 5-ej zrozumieją Ostrorogów, Orzechowskich, Modrzewskich i t. d.? Poświęćmy literaturze do XIX stul. klasę ostatnią, lecz cóż się stanie z samą ideą *historji* literatury? czyż to będzie nauka, która ma na celu — według zdania Piotra Chmielowskiego—„wykrycie *praw rozwoju* myśli, uczuć i ideałów ludzkich wogóle lub narodowych w szczególności“?

Położenie—zdaje się—bez wyjścia. Zwłaszcza ostat-

ni punkt wydaje mi się b. wielkiej wagi. Uczeń musi zdawać sobie sprawę z rozwoju historycznego literatury w sposób jasny i obejmujący całość przedmiotu: inaczej nauka nasza przestanie być historyczną.

To też wszelkie opuszczenia całych okresów, które niekiedy się zdarzają głównie z powodu zmian w personelu nauczycielskim szkoły, wydają mi się niestosowne i karygodne.

Myślimy tak niehistorycznie, że nawet przesada pod tym względem nie jest bez korzyści.

Winna tu niepomiernie i nasza niechęć ku głębszej analizie artystycznej; jakże łatwo przeceniamy utwory drugorzędnych poetów, byle *nowoczesnych,* i nie postrzegamy wcale niedołęstwa myśli i wyrażeń takich Korsaków, Odyńców, Gosławskich, Garczyńskich, Barwińskich, Zmorskich i t. d., chociaż bez wątpienia lepiej poznalibyśmy samych siebie z literatury XVI wieku, niźli z pism dopiero co przytoczonych autorów.

Wyżej wspomniałem, że brak skonstruowania okresów odbija się również ujemnie na uprzytomnieniu sobie rozwoju dziejowego liter. polskiej, należałoby tutaj zaznaczyć, że brak ten wynika głównie z chęci zapoznania ucznia z osobą twórcy, a nie z jego dziełami. Gdybyśmy kładli nacisk na *samą* twórczość i jej fenomenalną stronę, zmuszeni bylibyśmy dokonać między dziełami jakiegoś wyboru i — wątek dziejowy zostałby wskazany; — ale o tym mówić będę kiedyindziej.

Tutaj zwrócę uwagę na jedną jeszcze przeszkodę ku rozumieniu historycznemu literatury: *rozkawałkowanie przedmiotu na klasy.* Uczeń kl. VI zapomina przy literaturze XVII stul. — o literaturze XVI, gdyż miał ją wyłożoną w klasie poprzedniej, V-ej.

Trzeba więc usilnie szukać rozwiązania wszystkich tych trudności i oto proponowałbym jedno: *wpro-*

wadzenie koncentrycznego kursu historji literatury. Historję musi uzupełniać czytanie dzieł, wymagające w nierównym stopniu pewnej kultury artystycznej i przygotowania naukowego, skąd wynika potrzeba uwzględniania w każdej klasie niektórych tylko dzieł jednego autora, dzieł, łatwych dla uczniów do zrozumienia i do odczucia; myślę jednak, że w każdej klasie dzieła literatury rozpatrywane być powinny w pewnych grupach i dobach, ustalonych *ze względu na całokształt dziejów.*

Myśl swą postaram się rozwinąć i uwidocznić na programie, mającym wartość tymczasową i zastosowaną do chwili. Program mój odgrywa raczej rolę ilustracji i nie rości sobie większych pretensji.

Historja literatury objąć powinna co najmniej 3 klasy wyższe; zastrzec się jednak muszę, że uważam za rzecz ze wszech miar pożądaną—jak tego domagano się niejednokrotnie—podawanie wiadomości z hist. literatury już w klasach niższych. Od klasy wstępnej począwszy, powinniśmy zwracać uwagę uczniów na nazwiska autorów, nie pomijane w dzisiejszych czytankach (jak to się działo niegdyś), dodając dłuższe lub krótsze objaśnienia—zależnie od klasy. Chciałbym, aby uczeń kl. IV zawarł znajomość ze wszystkimi pisarzami, których twórczość lepiej poznawać będzie w klasie wyższej. Byłbym nawet za tym, aby uwzględniano w „Wypisach“ tylko autorów wzorowych i wchodzących do Panteonu literatury polskiej; praktykowane zaś do dziś dnia pomieszczanie wierszy, bajeczek i utworów prozaicznych, pisanych ad usum kompilatora „Wypisów“ przez jego dobrych znajomych i przyjaciół, lub co gorzej przez niego samego sprodukowanych, jest—moim zdaniem—wysoce niesmaczne i raz na zawsze powinno być zaniechane. Tłumaczenie się względami natury pedagogicznej jest mylne, gdyż ta właśnie okolicz-

ność, iż utwory owe były pisane w pewnym celu dydaktycznym powinna przemawiać za usunięciem ich z książki. Pozwólmy przemawiać do dzieci tylko twórcom, nie moralizatorom, tylko naturze, nie zaś fabrykatom lub modelom. Winniśmy od dzieciństwa zapewnić uczniom obcowanie ze wszystkim, co piękne, szlachetne i głębokie w treści, aby młodzież *sama* ze wstrętem odrzucała kryminalistyczną literaturę detektywów policji. Pięknym, szlachetnym i głębokim w treści może być tylko dzieło twórcy (Porówn. Dr. Goldscheider: „Lesestücke und Schrifwerke im deutschen Unterricht"; passim).

Po tej dygresji powracam do programu:

W I klasie wykładu historji literatury mogę zaznaczyć zlekka tło dziejowe, zapoznać z życiorysami, mogącemi czymkolwiek zainteresować młodych słuchaczy oraz z niektóremi dziełami następujących pisarzy: Kl. Janickiego, M. Reja, Ł. Górnickiego, J. Kochanowskiego, Sz. Szymonowicza, Zimorowiczów, Andrz. Morsztyna, W. Potockiego, J. Krasickiego, Fr. Karpińskiego, K. Brodzińskiego, Ad. Mickiewicza, J. B. Zaleskiego, J. Słowackiego, W. Pola, W. Syrokomli, T. Lenartowicza, J. I. Kraszewskiego, K. Ujejskiego, A. Asnyka i in.

Dodałbym tutaj *dzieje literatury religijnej średniowiecznej*.

Z form poetyckich uczniowie zapoznaliby się z bajką, sielanką, fraszkami. [1])

Wykaz dzieł—opuszczam.

W klasie II: M. Rej, J. Kochanowski, M. S. Szarzyński, F. S. Klonowicz, M. Sarbiewski, Krz. Opaliński, S. Twardowski, W. Potocki, W. Kochowski, I. Kra-

---

[1]) Por. mój poprzedni artykuł. (Nowe Tory styczeń). (*Przyp. aut.*)

sicki, St. Trembecki, K. Węgierski, Fr. Zabłocki, J. Ursyn Niemcewicz, Al. Feliński, Woronicz, A. Mickiewicz, J. Słowacki, Z. Krasiński, C. Norwid, K. Ujejski, A. Asnyk i inni.

Z form poetyckich: satyra, poemat historyczny, dramat.

Uświadomienie sobie teorji literackich; w tym celu uczniowie powinni przeczytać rozprawy o poezji Karpińskiego, Brodzińskiego, Mickiewicza, Norwida (C.) i inn.

Wykład historji ściśle metodyczny, o ile w klasie I-ej zbliżony raczej do czytania przystępnych utworów literatury.

W klasie III—kurs historji literatury uzupełniający. Literatura polityczna XV — XVIII st.: J. Ostroróg, J. Długosz, M. Kromer, Andrz. Fr. Modrzewski, M. Czechowicz, P. Skarga, Sz. Starowolski, Łuk. Opaliński, Andrz. Al. Fredro, król Stanisław Leszczyński, St. Konarski, A. Naruszewicz, St. Staszyc, H. Kołłątaj.

Nadto dzieje krytyki literackiej i historji literatury.

Z form: rozprawa, krytyka literacka, mowa.

Tak więc każda klasa nie obejmowałaby tylko cząstki dziejów literatury, ale ich całość; przyczym muszę się zastrzec—liczba autorów mogłaby być dowolną. Nauczyciel musiałby na początku każdego roku szkolnego ułożyć program zajęć, dokonać wyboru autorów i dzieł do czytania, biorąc przedewszystkim pod uwagę skład klasy, zdolności i przygotowanie umysłowe uczniów.

W ten sposób—myślę—uniknęlibyśmy tych trudności, które powyżej zostały przeze mnie wskazane: literatura do XIX w. nie znużyłaby zbytnio umysłu ucznia, gdyż dokładne jej poznanie byłoby rozłożone na 3 klasy (jeśli nie więcej); żadna klasa nie byłaby

pozbawiona Mickiewiczów, Słowackich i t. d., do których często wzdycha przez 2 lata lub dłużej; etc.

W zakończeniu artykułu wspomnę jeszcze o możliwości przekonania uczniów, że literatura polska nie dzieli się na 2: „starożytną“ (!) do XIX w. i „nowożytną“ od XIX; mając sposobność prawie że bezpośredniego porównywania dzieł, należących do różnych epok, możemy *doskonalej i plastyczniej* uchwycić całą przepaść myśli i piękna, dzielącą stulecie XV od XVI, XVII od XVIII, jak również ewolucję języka, jego zasobu słownikowego i form gramatycznych.

Szczupłe ramy artykułu nie pozwalały na głębsze umotywowanie kilku spraw, poruszonych przeze mnie. Cel mego pisma jednakowoż będzie w zupełności osiągnięty, o ile szerszy ogół nauczycielstwa polskiego zechce się zastanowić i poddać dyskusji publicznej przynajmniej te dwie kwestje: 1-o czy i jakie ustępstwa możnaby poczynić z ściśle historycznego traktowania przedmiotu na rzecz uprzystępnienia i zainteresowania uczniów literaturą polską? 2-o czy i jakie korzyści mógłby przynieść wykład koncentryczny historji i literatury?

Lucjusz Komarnicki.

Z dziennika pedagoga.

Kilka słów o mnożeniu.

Dzieci w wieku przedszkolnym zdobywają sobie pewne pojęcia, które tym głębiej zapadają w urodzajną niwę młodocianego umysłu i tym silniej się zakorzeniają, im nabywanie tych pojęć jest zgodniejsze z naturalnym rozwojem umysłu, a więc im bardziej harmonizuje z życiem wewnętrznym dziecka.

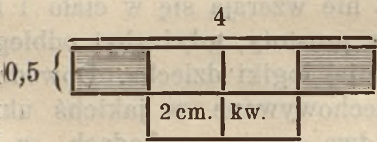
Dzięki takiemu współdziałaniu młodego życia i nauczającego otoczenia, każde dziecko, zanim zapozna się z ułamkami, nie wyobraża sobie, aby iloczyn mógł być mniejszy od któregośkolwiek czynnika, bo przecież „mnożymy", a jeśli się mnoży, to powinno się otrzymać więcej — na to wskazuje sama nazwa „mnożenie". Wiem z własnego doświadczenia, jak się ten biedny, wątły jeszcze umysł upora z niespodzianką przy mnożeniu liczby całkowitej przez ułamkową < 1, i wszelkie teoretyczne objaśnienia „niezwykłego" zjawiska nie wżerają się w ciało i krew umysłu, gdyż brak im prostoty, gdyż zbyt odbiegają od życiowej, powszedniej logiki dziecka. Dowodzenia tego rodzaju są przechowywane w jakichś ukrytych, zamkniętych na dwa spusty szufladach, w których znajdują się wszelkie rozumowania, potrzebne do „występów" w klasie na żądanie nauczyciela, do codziennego zaś użytku niezdatne. A jednak nie jest rzeczą trudną w tym wypadku trafić do umysłu ucznia. Jako nauczyciel, a przedtym korepetytor, nieraz się o tym

przekonałem, a ponieważ również jako nauczyciel — stwierdziłem, że koledzy matematycy z kwestją omawianą załatwiają się przeważnie po dawnemu, więc uważam za pożyteczne zakomunikowanie stosowanej przeze mnie metody.

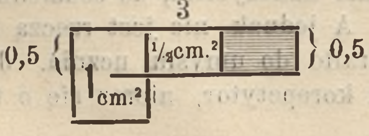
Przedtym jednak muszę dodać: 1) że uczę każdego działania najsamprzód na liczbach całkowitych, później zaś na ułamkach dziesiętnyoh, które są przecież tylko rozszerzeniem systemu dziesiętnego na prawo, poza oddzielone przecinkiem, względnie kropką u góry, liczby całkowite. 2) Że naukę ilustruję najprymitywniejszemi wiadomościami z gieometrji praktycznej, które wystarczają do obliczania np. powierzchni kwadratu, lub prostokąta.

Z całego szeregu odpowiednio dobranych, łatwych obliczań powierzchni czworoboków 2×3, 3×3, 4×5 i t. d., w umyśle dzieci utrwala się przekonanie, jakoby zawsze iloczyn był większy od każdego czynnika.

Jeśli następnie w przykładzie weźmiemy jeden bok, stanowiący 0,5 cm., drugi zaś dajmy na to 4, to ku wielkiemu zdumieniu dziatwy otrzymuje się iloczyn 2 i dopiero rysunek usuwa wszelkie wątpliwości i nieco uspokaja umysły. Po odpowiednim przesunięciu półcentymetrowych prostokątów, jak to widzimy na rysunku, otrzymuje się wyraźnie 2 cm. kwadratowe.



2-gi przykład—czworobok o rozmiarach $3 \times 0,5$



$3 \times 0,5 = 1,5$ i t. d.

Jest to wynik niezbity, ale dziecku brak jeszcze logicznej podstawy, aby ostatecznie przestało się dziwić i uważać ten wynik za niezwykły. Trzeba mu więc dać tę podstawę przez udowodnienie, że istota mnożenia we wszystkich wypadkach jest identyczną, a takiej jednolitości domaga się właśnie nawpół świadomie — niemal instynktownie — młody umysł, widząc w ostatnim wypadku coś niezwykłego, niespodziewanego. W tym celu na całym szeregu przykładów, w których mnożnik jest liczbą całą, staramy się wpoić w ucznia, że mnożnik pokazuje nam, ile bierzemy wielkości, stanowiących mnożną. Np. 1 m.×5, oznacza, że bierzemy 5 wielkości, stanowiących mnożną, czyli 5 metrów, 1×8 — ośm takich wielkości. Kiedy następnie weźmiemy przykład 1 m.×0,5, a uczniowie już wiedzą, że 0,5=$^1/_2$, to przekonamy się, że nie znajdziemy w całej klasie ani jednego, średnio uzdolnionego ucznia, któryby nie wiedział, że w tym wypadku bierzemy połowę wielkości, wyrażonej w mnożnej, a więc że iloczyn będzie mniejszy od mnożnej. Od tego przykładu można przejść do innych np. 1 × 0,9; 1 m.×0,1 i t. d., następnie zaś 2×0,5, 4×05, 6×0,2 i t. d., i wkrótce rzecz staje się dla uczniów zrozumiałą zupełnie, a jeśli nauczyciel umie wczuwać się w umysły dziecięce i śledzić ich rozwój, to z przyjemnością stwierdzi fakt, że jakieś błogie uczucie, jakieś niezwykłe zadowolenie przenika uczniów, zachęcając ich do pracy i budząc ufność w potęgę rozumu ludzkiego i własne siły bardziej, niż wszelkie perswazje i nauki rodziców i przełożonych. Z własnego życia pamiętam cały ten proces duchowy — w skarbnicy wspomnień z dawnych lat, owianych czarownemi mgłami cudnych marzeń i wielkich nadziei na przyszłość, moment ten zajmuje wybitne miejsce. Dzieci bardziej ulegają czynnikom uczuciowym, niż rozumowym — jest to właści-

wością ich wieku, a więc należy wyzyskać te czynniki i rozstać się na zawsze ze sztywnością i suchością wykładu „nawet“ w matematyce. Praktycznie należy stosować metody odpowiednie do danej fazy rozwoju umysłowego dzieci, a nie narzucać subtelnych, lecz nie asymilujących się dowodzeń, które są właściwsze w kursie klas wyższych.

E. Kalabiński.
Kand. nauk przyr.

Z LITERATURY.

J. Chrząszczewska i W. Haberkantówna. Opowiadania przyrodnicze. I Staw. II Łąka.

Nauka przyrodoznawstwa w nauczaniu dzieci nie jest rzeczą łatwą, gdyż nie każdy z nauczycieli lub autorów umie się przystosować do poziomu umysłowego dziatwy, aby wiadomości pożyteczne i kształcące jednocześnie były podane zajmująco. Zobaczmy, w jakiej mierze wyżej wymienione dziełka odpowiadają tym wymaganiom.

W pierwszej książeczce autorki opisują życie zwierzęce i roślinne w wodzie napół stojącej, jednakże życie roślinne jest nieco niedostatecznie uwzględnione, bo sitowie, rogoża (pałki niezawsze *bronzowe*, częściej aksamitnoczarne) i tatarak mogłyby nieco więcej zająć miejsca, chociaż i w tak ściśniętym zakresie ich zespół (rozdział „w trzcinie“) jest opisany plastycznie i barwnie. Szkoda, że pożałowano miejsca dla opisu rośliny tak wielce osobliwej, jak pływacz.

Życie zwierzęce, dość pełno przedstawione, mogłoby szerzej dotknąć ryb, które z wyjątkiem ciernika zostały prawie pominięte; prawda, że w zamierzonym wydawnictwie jeszcze będzie „rzeka i strumień“, ale dla scharakteryzowania życia w stawie z koniecznościna leżało uwzględnić chociaż karasia, karpia i szczupaka. Wówczas już musiałoby się znaleźć miejsce i dla wydry. Z temi zastrzeżeniami trzeba powiedzieć, że zjawiska są opisane prawdziwie i przystępnie, zależność istnienia tworów zwierzęcych od warunków zewnętrznych w stawie, oraz walka o byt uchwycona trafnie, a wszystko wyłożone zajmująco [1]).

---

[1]) Celem wydania sądu książeczki były czytane z dziećmi w Szkole Handlowej w Będzinie przez kolegę E. Warchoła, oraz krytyk zbierał wrażenia od czytających chłopaków 9—12 letnich. (*Przyp. aut.*).

Nie mogę się powstrzymać od uwagi, że rozdział „Biała królowa“ (grzybień—nymphea alba) pióra J. Ch. nie wyzyskuje dostatecznie (str. 80) niesłychanie ciekawego tematu przejścia od pręcików do płatków, natomiast grzeszy pewną celowością, która na str. 76 i 81 aż dwukrotnie występuje nieco prostaczo. Rozumie się, że jest to sposób pisania, ale mały czytelnik zwrot krasomówczy gotów brać w znaczeniu dosłownym, a szkodaby go wprowadzać w błąd gorszy od rzeczowego, bo metodyczny.

Druga książeczka opisuje zbiorowisko — łąkę. Życie roślinne obejmuje kilka rozdziałów, z których wyróżniam dwa: „jak trawy rosną“ i „jak trawy kwitną“; są one napisane bardzo przystępnie, a treść, bogata w fakty, wydaje się prostą przez odpowiednie ich ugrupowanie i powiązanie. Do mniej szczęśliwych zwrotów należy na str. 32 „gdy górne łodygi zostaną ścięte, wszystkie soki zasilają kłącza“. jak również zwrot krasomówczy „pręciki już niepotrzebne“ może być niesłusznie uważany za teleologiczne przedstawienie kwitnienia traw. Reszta świata roślinnego zajmuje miejsca w sam raz tyle, ile potrzeba, a rozdział „wiązanka kwiatów łąkowych“ jest dobrany trafnie i przedstawiony dość obrazowo i wyczerpująco; nawet zjawisko półpasożytnictwa śród roślin jest wplecione dość zręcznie.

Życie zwierzęce, tak samo jak w „stawie“, obszerniej jest traktowane niż roślinne—uważam to za pedagogicznie rzecz słuszną, bo młodzież naogół tylko wyjątkowo się przejmuje zagadnieniami z życia roślin. Wyczerpująco mamy traktowane zjawiska wyżywienia i walki o byt (doskonały rozdział „o maiku“) zwierząt łące właściwych. Narządy owadów prostoskrzydłych, wydające dźwięki, są opisane bardzo zrozumiale i opatrzone w rysunki, tylko niekoniecznie można się zgodzić, że „trudno jest pochwycić świerszcza polnego.“ Brak danych, dotyczących życia niektórych ptaków, da się tym wytłumaczyć, że będą one opracowane w książeczce „pole“.

Rysunki, jak tego rodzaju wydawnictwo wymaga, są obfite i dobrane odpowiednio.

W tych dwóch książeczkach mamy—pominąwszy tu wytknięte nieliczne braki—dobre opracowanie dwuch zbiorowisk, a więc nietylko stronę rzeczową, ale i stosunek jednych zjawisk do drugich; jednakże w tych książeczkach jest jeszcze coś więcej.

Nauczanie przyrodoznawstwa, niezależnie od innych celów, powinno rozszerzać widnokręgi w tym znaczeniu, że powinno uczyć pojmować przyrodę i odczuwać zjawiska życia. Nie łatwa to sprawa: kto przypomni sobie odczucie przyrody przez Dygasińskiego z jego najpiękniejszemi „Godami życia“, to uzna, że takie odczuwanie może być źródłem znacznego uszlachetnienia myśli człowieka, owego niby-pana stworzenia. O ile sprawą dużej wagi byłoby oddziaływanie w tym kierunku na młode wrażliwe umysły, o tyle—nie każdy weźmie po Bekwarku lutnię—nie każdy potrafi tak odczuć i pisać, jak Dygasiński.

Dwie omawiane książeczki, rozpatrywane pod tym kątem widzenia, nie sprawiają wrażenia niekorzystnego—owszem, widać nie tylko podpatrywanie zjawisk życia i chęć zrozumienia ich, ale jakby zbliżenie się do nich, prawie przywiązanie, i to pozwala od czasu do czasu na pewną nutę serdeczniejszą, np. w „Nocy Świętojańskiej“.

Praca zbiorowa dwuch autorek, chociaż pozornie jednolita, zdradza pewne cechy odrębne swych części: autorka J. Ch. opanowała formę literacką i jej rozdziały (np. „Z moich wspomnień“, „Legienda o bocianie“, „Śród kwiatów“) są przykładem potoczystego opracowania tematów, gdy autorka W. H. wykazuje więcej prostoty w opracowaniu, połączonej z bardziej zawodowo-przyrodniczym ujęciem tematów i do pewnego stopnia wykazuje bardziej bezpośredni stosunek do omawianych zagadnień.

A. Sujkowski.

Jeanne Leroy-Allais. Jak uświadomiłam moje córki o rozwoju kobiety i macierzyństwie? Z francuskiego przełożyła Emilja Węsławska, z przedmową d-ra Poraka.

Od chwili, gdy w naszej literaturze pedagogicznej poruszono kwestję uświadamiania dzieci o życiu płciowym, wychowawcy—zwłaszcza zaś matki, na które w pierwszym rzędzie spada ten obowiązek, zaczęły się domagać gotowych szablonów dla praktycznego ich zastosowania. Co, jak, kiedy, w jakiej formie, mówić dzieciom? Wogóle w wychowaniu poszukiwanie gotowych recept opiera się na jednym z najszkodliwszych przesądów, gdyż prowadzi do spaczenia najzdrowszych zasad wychowawczych. Wszystkie prace o uświadamianiu, zawierające szereg przykładów,

mają tylko wtedy wartość, gdy są istotnym zbiorem rzeczywistych faktów, to jest stanowią materjał do wniosków, nie zaś gdy są traktowane jako wzory—jako „podręcznik“ uświadamiania, jak się wyraża tłumaczka p. Leroy-Allais. Tylko ogólna zasada może być wspólna, szczegółowe jej zastosowania muszą być ściśle związane z indywidualnością matki i dziecka, z warunkami ich życia, z narzucającemi się faktami i spostrzeżeniami i t. d.

Pod względem zasady przewodniej książka p. Leroy-Allais nastręcza bardzo wiele zarzutów, które tym jaskrawiej uderzają, gdy się ją porówna z pracą niedawno drukowaną w Nowych Torach: „Jak uświadomiłam moją dziesięcioletnią córeczkę“.

Autorka francuska twierdzi: „Póki dzieci są tak małe, że nie mogą zrozumieć wielkiej tajemnicy macierzyństwa, trzeba im zostawić wierzenia o kapuście, bocianie i innych niedorzecznościach“. Zupełnie słuszna jest uwaga tłumaczki w tym miejscu: „Przed najmniejszym nawet dzieckiem kłamać nie można“.

Podstawą zdrowego wychowania moralnego jest uczciwość w stosunku do dziecka i na niej oparte zupełne zaufanie jego do rodziców. To też jest pierwszym warunkiem, a nawet punktem wyjścia całego systemu uświadamiania. Ważniejszą sprawą i z etycznego i z praktycznego punktu widzenia jest, by dziecko z wszelkiemi pytaniami i wątpliwościami do matki się zwracało, niż by sprawę rozmnażania poznało w całej rozciągłości z punktu widzenia przyrodniczego, ginekologicznego i t. p. Błąd ten mści się na autorce samej. W ciągu „uświadamiających“ rozmów przekonywa się, że jej córeczka już zna niejedną z tych tajemnic, które ona w programie wykładu umieściła: zdziwienie swoje pokrywa uwagą: „Naturalnie że taka rozsądna jak ty dziewczka musiała wcześnie zrozumieć, że życie dziecka ściśle jest związane z życiem matki.“ Dziewczynka była w tym wypadku rozsądniejsza od matki, która najprzód liczyła, że małe dziecko nie może zrozumieć tajemnicy macierzyństwa, mówiła jej o bocianach i kapuście, a później cieszyła się, że rozsądek dziewczynki jej kłamstwo zdemaskował. Pani H. w Nowych Torach stawia odrazu sprawę na właściwym gruncie bezwzględnej szczerości i prostoty, co jej znakomicie zadanie ułatwia już choćby przez to, że zmusza ją do rozpoczynania od znacz-

nie wcześniejszego wieku, t. j. od chwili pierwszego pytania dziecka. Tajemnica macierzyństwa w swej najprostszej formie nie jest wcale bardziej skomplikowaną niż inne zjawiska przyrody, o których z małemi dziećmi mówimy i nie ma powodu odkładać takiej rozmowy do 12-go roku życia, Ta okoliczność zaś, że w porze dojrzewania nastręczają się już pewne uwagi, dotykające samego dziecka, że słowa nasze trafiają na chwilę wzmożonej wrażliwości i drażliwości, wcale nie ułatwia zadania.

Już to niezmiernie rzadko się zdarza, by w kwestji wychowania dziewcząt (jak wogóle w kwestji kobiecej) piśmiennictwo francuskie mogło nas zasilić czymś istotnie pożytecznym. To postępowe, a nawet radykalne społeczeństwo w stosunku do kobiet hołduje poglądom, które my zwykliśmy—nie bez racji—piętnować jako wsteczne, a cały kierunek wychowania kobiet, uwzględniający wyłącznie korzyść praktyczną lub powab zewnętrzny — niezbyt daleko odbiega od ideałów naszej pani Tańskiej. I tej książeczce cechy specjalnie francuskie nadają ton, który trudno nam traktować poważnie. Już w przedmowie dr. Porak z akademji medycznej—przeciwstawiając się autorce—staje w obronie kokieterji, mody, gorsetu i dekoltu. Nie można się gorszyć, gdy w tych sprawach zdania są podzielone, ale samo mięszanie rzeczy tak błahych ze sprawami tak poważnemi jest dla tej książki wielce charakterystyczne. Mówiąc o rozkoszach macierzyństwa, matka dodaje, iż nakładają one „ciężkie obowiązki“, co w dalszym wywodzie tłumaczy się tak: „zginąć musi dla niej kokieterja, życie światowe“. Wskazówki hygieniczne dla przyszłych matek świadczą w zupełności, że wyszły z pod pióra istoty rozpróżniaczonej, wydelikaconej w zbytku i wygodach. („Co się tyczy teatru, to pamiętaj, że przyszłe mamusie powinny się wystrzegać wszelkich wzruszeń“.) (!) Po pierwsze unikanie wzruszeń wcale od nas nie zależy, po drugie najmniej wstrząsające są te wzruszenia, które dla siebie obmyślamy i kupujemy, po trzecie—gdyby kobiety w ciąży tak doszczętnie zmieniały tryb życia, by się wyłącznie oddać pielęgnowaniu swego ciała z zupełnym wykluczeniem wszelkich duchowych wrażeń, to może miałyby dzieci zdrowe, ale też prawdopodobnie dosyć tępe.

Autorka nie zapomina bynajmniej o tych matkach, które narażone są na poważniejsze niebezpieczeństwa niż

wzruszenia teatralne. Zakłada ona stowarzyszenie robotnic matek, składa na kapitał zakładowy dziesięć tysięcy franków, złożonych z własnych oszczędności (budująca oszczędność!) a przykładem swym zachęca córkę do podobnej ofiary, mianowicie do zrzeczenia się sznura pereł za pięć tysięcy franków, który miała od ojca otrzymać, i złożenia tych pieniędzy na fundusz stowarzyszenia. Gienowefa jest tyle przyzwoita, że protestuje przeciw zapisaniu obok tej sumy nawiasowej uwagi: „wartość sznura pereł, których się ofiarodawczyni wyrzekła", ale ojciec obstaje przy swym projekcie: „niech robotnicy wiedzą, jakie czynisz ofiary, by im zapewnić dobrobyt".

Zdaje się, że już to samo charakteryzuje wartość nauk moralnych w książeczce zawartych: ckliwy faryzeizm, płytki konwencjonalizm i salonowy pogląd na świat.

Bardzo prawdopodobnie książka ta znajdzie szersze rozpowszechnienie i sympatyczniejsze przyjęcie niż wiele poprzednich w danej sprawie, może ona stanowić jedynie „podręcznik" dla tych matek, których dusza waha się między kokieterją a filantropją, dla których decydującą chwilą moralnego przełomu jest zrzeczenie się sukni wyciętej na rzecz sukni pod szyję.

Iza Moszczeńska.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

Clara und William Stern. Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. II Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. Lipsk 1909.

Autorzy gruntownego studjum nad mową dziecka, o którym pisałam już w Nowych Torach [1]), obecnie wydają drugą z rzędu monografję doniosłej wagi zarówno dla psychologa, jak i dla wychowawcy. Dotyczy ona trzech zjawisk psychicznych, pozostających z sobą w pewnym

---

[1]) Por. Nowe Tory 1908 zeszyt styczniowy — artykuł p. t. Mowa dziecka.

związku przyczynowym: wspomnienia, wypowiedzenia i kłamstwa. To, co o faktach ubiegłych mówimy, opiera się na naszych wspomnieniach: niedokładność ich skutkiem niedość pewnego spostrzeżenia, nietrwałej pamięci i zbyt żywej wyobraźni, dopełniającej luki stąd powstałe, sprawia, że zeznania nasze nigdy nie są wierne: błądzimy wszyscy mimowoli, co stwierdziły liczne eksperymenty, które w ostatnich czasach wytworzyły nawet osobny dział psychologji t. zw. psychologję wypowiedzenia (Psychologie der Aussage). Wykroczenia takie jednak przeciw prawdzie nie są jednoznaczne z kłamstwem, które wówczas jedynie ma miejsce, gdy mamy świadomość niezgodności naszego zeznania z faktem, oraz świadomy cel wprowadzenia w błąd innych. Autorzy przedsięwzięli zbadać, jak ta kwestja przedstawia się w dzieciństwie. W tym celu przedstawiają stopniowy rozwój odnośnych zjawisk u swej najstarszej córeczki (urodz. 7 kwietnia 1900 r.), na podstawie prowadzonego przez siebie dziennika. Naprzód pojawiają się fakty *poznawania* przez dziecko osób lub rzeczy po pewnym upływie czasu; czas ten wzrasta stopniowo: gdy dziewczynka roczna poznała ojca, którego nie widziała przez dni 14-e, mając dwa lata, poznaje już niańkę, której nie widziała przez 9 tygodni, mając zaś lat cztery, poznaje miejsce, w którym była przed rokiem. Później idą *wspomnienia*, przychodzące samorzutnie lub wywołane pytaniami, i tutaj również czas wzrasta stopniowo, podobnie jak i treść, co do której odróżnić można trzy stadja w rozwoju dziecka: naprzód wspomina ono tylko rzeczy t. j. przedmioty lub osoby widziane, później przypomina sobie czynności, na końcu zaś stosunki i cechy rzeczy widzianych. Pierwsze stadjum trwało u rzeczonej dziewczynki do wieku $1^3/_4$ roku: w tym czasie już zaczęła wspominać pojedyńcze zdarzenia; w rok zaś później t. j. pod koniec trzeciego roku życia wspominała całe sytuacje lub specjalne cechy przedmiotów. Rzeczą godną uwagi jest, że dzieci wcześniej wytwarzają sobie pojęcie miejsca niż czasu: wspomnienia ich już w 4-ym lub 5-ym roku życia mają dokładność topograficzną, czasem dziecko nawet posiada coś w rodzaju planu np. pokazuje na stole wzajemne rozmieszczenie przedmiotów, o których opowiada, gdy co do czasu pojęcia jego są bardzo nieoznaczone i długo miesza fakty wcześniejsze z późniejszemi, a nawet przeszłość z te-

raźniejszością i przyszłością. Dziecko 7-letnie ma już swoje wspomnienia dziecinne: opowiada o faktach z przed lat 3-ch lub 4-ch t. j. z pierwszej połowy swego życia. Ze wspomnieniami łączą się pewne złudzenia pamięci: dziecko np. zapewnia, że pewien przedmiot widziało, gdy w istocie widzieć go nie mogło, albo mówi, że jest on w tym lub owym miejscu, gdy znajduje się gdzieindziej. Faktów takich jednak Sternowie mało bardzo znaleźli do zanotowania w życiu swej najstarszej córki, również dziecko to odznaczało się nadzwyczajną prawdomównością tak, że do chwili obecnej t. j. do lat dziewięciu nie zanotowano poważniejszego wypadku kłamstwa. Zanotowano jednak pewną ilość kłamstw pozornych, które po większej części zostały wywołane przez suggestję t. j. przez pytania starszych. Tutaj są uwagi bardzo ważne dla wychowawców, którzy często są gotowi uważać za kłamstwo to, co nie jest nim w samej rzeczy. Wyrazy „nie“ i „tak“ w ustach zupełnie małego dziecka mają często inne znaczenie, niż zapewnienie lub stwierdzenie prawdy np. gdy dziecku 2-letniemu, które uderzyło braciszka, mówią: toś ty zrobiła?— a ono woła: *nie!* znaczy to tylko, że pytanie owo sprawia mu przykrość i nie chce, aby dany fakt wspominano. Opowiadania o postępkach lalki i przygodach z nią są jedynie grą wyobraźni, nie mającą na celu wprowadzić w błąd kogokolwiek, czasem zaś jestto dowcip dziecka np. gdy łajana, że obrywa liście w ogrodzie, powiada: to lalka nazrywała liści, trzeba ją wybić. Najczęściej zaś pytanie pobudza dopiero do szukania odpowiedzi np. 5-letnia dziewczynka żąda czegoś od służącej! „Czy to mama kazała?— pyta dziewczyna. — *Tak*—brzmi odpowiedź.—To zaraz pani zapytam?—*Ja tak tylko żartowałam*—odpowiada mała, spostrzegszy dopiero, że powiedziała nieprawdę.

W drugiej części swej pracy Sternowie zestawiają porównawczo materjał, zebrany przez różnych badaczy co do dzieci w tym okresie. Zestawienie to przekonywa, że jakkolwiek bieg rozwoju jest zawsze zasadniczo ten sam, istnieją bardzo wyraźne różnice indywidualne np. niektóre dzieci rozwijają się prędzej — pierwsze więc fakty rozpoznawania i wspomnienia pojawiają się wcześniej, niż u opisanej dziewczynki, rodzaj też tych wspomnień zmienia się zależnie od kierunku zainteresowania dziecka np. synek Sternów o dwa lata młodszy od siostry (ur. 12 lipca 1902),

lepiej od niej pamiętał barwy i kształty, ale było to dziecko o bardzo wyraźnym typie wzrokowym co do pamięci. Skutkiem tego doświadczenie z obrazkami, które dano dzieciom do obejrzenia, a następnie kazano z pamięci treść ich odtworzyć, wypadło prawie jednakowo u dziewczynki 7-letniej i chłopca 5-letniego, gdy najmłodsza ich siostrzyczka wówczas 3-letnia wywiązała się daleko gorzej z zadania. Najwięcej jednak różnic znaleźć można pod względem kłamstwa i prawdomówności, którym poświęcono znaczną część książki. Rozbierane są naprzód wypadki, gdy dziecko chce poprostu uchronić się od nieprzyjemnego wrażenia, np. udaje zmęczenie, gdy nie chce gdzie iść, albo kaszle, gdy nie chce, aby je nacierano zimną wodą; następnie wypieranie się swojej winy, wreszcie właściwe kłamstwa obmyślane, które bądźcobądź spotykano u dzieci zaledwie rocznych, usiłujących zataić swoje postępki np. wzięcie jakiegoś zabronionego przedmiotu przez ukrycie go lub odwrócenie uwagi starszych. Były i kłamstwa bardzo poważne, naprz. gdy dziewczynka lat 4-ry i pół stłukła szklankę, zebrała wszystkie skorupki i złożyła za piecem, a następnie pokazywała je służącym, pytając, która szklankę rozbiła i wypierając się stale, gdy jej tę winę w oczy wykazano. Dzieci jednak takie zwykle należą do chorych nerwowo np. owa dziewczynka, która, mając lat 4 — 5, podobne popełniała kłamstwa, w 12-ym roku życia okazywała silnie rozwiniętą histerję, nie była więc dzieckiem całkowicie normalnym. Obok skłonności do kłamstwa u wielu dzieci ujawnia się w tejże wczesnej epoce życia to, co Sternowie zowią *fanatyzmem prawdy* t. j. wielkie skrupuły, aby nie skłamać przypadkiem, otwarte wyznawanie swych przewinień, prostowanie swych niedokładnych orzeczeń, surowe przestrzeganie prawdomówności w otoczeniu. Spostrzeżenie to, dotyczące licznych dzieci 6-letnich, znajduje potwierdzenie i w moim materjale co do rozwoju pojęć moralnych u dzieci, poczynając od 6-go roku życia: z pośród wad najwcześniej i najsilniej uświadomionych *kłamstwo* zajmuje naczelne miejsce, zwłaszcza u dzieci z rodzin inteligientnych.

Część trzecia p. t. *Zastosowania praktyczne* mieści wskazówki pedagogiczne co do ćwiczenia w dzieciach spostrzegawczości i pamięci, aby polepszyć trafność ich zeznań, oraz rozwijania prawdomówności. Część ta równie

jak i cała książka dowodzi po raz setny, jak wielką mają wagę obserwacje nad rozwojem dziecka, w pierwszych latach życia nietylko teoretyczną lecz i praktyczną, jak wiele zyska pedagogika, gdy oprze się całkowicie na tym materjale psychologicznym. Książkę tę czytać winni wszyscy rodzice rozumni, oraz wychowawcy i wychowawczynie młodszych dzieci: pedagogika wychowania domowego, ochron i ogródków dużo zyska na tym, gdy zamiast „pogadanek“, zamulających umysł dziecka mnóstwem wiadomości, których ono nie jest zdolne przetrawić, będziemy racjonalnie ćwiczyć jego zdolność spostrzegania naprzód rzeczywistości, a następnie rzeczy, przedstawionych na obrazkach; gdy pozbędziemy się nadmiaru pytań“, które najczęściej „podsuwają“ odpowiedź fałszywą, a w postępowaniu z dziećmi unikniemy ciągłego suggestjonowania kłamstwa, idąc za trafnemi na praktyce opartemi wskazówkami autorów omawianej książki.

Aniela Szycówna.

Tupatew N. W. i Szestakow P. M. Nowaja szkoła. Wydanie księgarni Sytina. Część I kop. 25. Część II—kop. 50, Część III—kop. 60.

Podręcznik ten składa się z 3 części w osobnych książkach pod jednym tytułem, a zawiera czytanki i wiersze, ułożone stopniowo według umiejętności czytania i rozwoju pojęć uczniów — od elementarza — na coraz wyższe szczeble wiedzy wstępujących. „Nowa szkoła" odpowiada w zupełności swemu tytułowi i ma kilka ważnych zalet; szczególnie uderzają one w pierwszej części, przeznaczonej do czytania zaraz po elementarzu; są to: nadzwyczajna prostota, krótkość i jasność każdego kawałka, brak dawnej banalności i szablonu właściwego wypisom, dalej—co bardzo ważne— mnóstwo ilustracji, nie dyletanckich, lecz odbitych z obrazów najlepszych malarzy rosyjskich przeważnie, a odpowiadających treści, czy idei danej czytanki. Znaczenie takich rysunków w książkach dla dzieci jest ogromne i wielokrotnie już stwierdzone (gdyby tylko jeszcze wyraźniej mogły być odbijane!); w wypisach dają one, nie mówiąc już o kształceniu gustu estetycznego, wiele materjału do pogadanek, ćwiczeń opisowych, wspomagając wyobraźnię dziecka, nawet do małych wypracowań piśmiennych. Rysunki zajmują niezmiernie dziec-

ko i każą myśleć i mówić nawet takiemu, z którego „trudno coś wyciągnąć“, jak to mówią. Wracając do czytanek samych, wiele z nich wybrano, nawet do pierwszej części—z utworów najlepszych pisarzy rosyjskich, jak L. N. Tołstoj, Żukowski, Niekrasow, Pleszczejew, Mamin-Sybiriak etc, Prócz tego zwracają uwagę dawne bajki rosyjskie i inne np. „Lew i mysz“, „Osioł i koń“ i t. p. — opowiedziane prozą przez L. N. Tołstoja z taką prostotą, iż niema tam chyba jednego słowa, któregoby dziecko nie rozumiało, kiedy dawniejsze wypisy pełne były bajek Kryłowa, La Fontaine'a i in. z długiemi, niezrozumiałemi dla dziecka wstępami, morałami etc. Podział czytanek wyjaśniony jest przez autorów w przedmowie do każdej części; część I-sza „Nowej szkoły“ służy głównie do wprawy w czytanie, więc podziału jej nie przytaczam, tylko zdanie wyjęte z przedmowy: „Plan i treść wypisów dla szkoły początkowej muszą się opierać na tych samych zasadach, które powinny kierować lekcjami czytania objaśnianego. Zasady te są następujące: 1) zaznajomienie z językiem rodzinnym (w tym razie rosyjskim dla rosjan *przyp. tłumacza*); 2) wytworzenie i wyjaśnienie podstaw moralnych, oraz 3) zapoznanie ze zjawiskami świata otaczającego i przyrody. Autorowie zaznaczają przytym, iż te właśnie zasady kierowały nimi przy układzie podręcznika: „Nowa szkoła.“

Część II-ga rozpada się na 3 większe działy: *1) „Między ludźmi“, 2) „W otoczeniu przyrody“* i *3) „W obcych krajach“;* nazwy ich figurują tylko w przedmowie i w spisie rzeczy, są więc przeznaczone nie dla ucznia, któryby ich znaczenia jeszcze nie pojął, lecz dla nauczyciela, aby się niemi kierował. Specjalny nacisk położono na dział: „Między ludźmi“; miano tu na celu „wyjaśnić dzieciom ogólne pojęcia, które powinny być podstawą zdrowych, normalnych stosunków między ludźmi, oraz rozniecić we wrażliwej duszy dziecięcej dążenie do światła, do pracy, prawdy, równości i dobrobytu ogólnego.“ Dział przyrodniczy opracowany tu został bardzo starannie, dużo tam ciekawych i mało znanych szczegółów z życia zwierząt i roślin, wogóle, prawie niema suchych opisów, lecz barwne wyjątki z prawdziwego życia przyrody. Trzeba też zaznaczyć, iż wchodzą do tej części w poddziale: „Wszyscy ludzie są braćmi“ następujące utwory wzięte z lite-

ratury polskiej: „*Janko muzykant*“ Sienkiewicza i „*Mendel Gdański*“ Konopnickiej, ze zmienionym na „Zły czyn“ tytułem, a w innym: „*Niepiśmienny*“ Syrokomli. Nie wiem tylko, czemu autorzy dwuch pierwszych opowiadań nie są podpisani w tekście, lecz w spisie rzeczy na końcu książki, Syrokomla zaś jest podpisany w tekście. Wreszcie obie części zaopatrzone są w spis książek, odpowiednich do samodzielnego czytania po za szkołą.

Części III-ej wypisów „Nowaja szkoła“, znanej mi również—nie mam obecnie pod ręką, nie mogę więc jej szczegółowo rozpatrzyć; uwzględnia ona wiadomości z gieografji i historji, które na tym stopniu uczeń nabywać zaczyna i daje urozmaicone możliwie czytanki dla rozszerzenia tych wiadomości, obok innych — treści społecznej, przyrodniczej etc.

Felicja Koskówna.

Wiadomości bibljograficzne.

— W Paryżu zaczął wychodzić nowy kwartalnik pedagogiczny p. t. *L'éducation* pod redakcją G. Berthiera, kierownika sławnej *École de Roches*. Nowe pismo ma objąć całość wychowania i nauczania i omawiać je ze stanowiska wiedzy współczesnej. Każdy zeszyt o 150 stronicach składa się z 3-ch części. I. Artykuły oryginalne (wychowanie przedszkolne, okres szkolny: hygjena, psychologja, wychowanie umysłowe, moralne, społeczne; kształcenie po ukończeniu szkoły; monografje szkół wzorowych; studja o wielkich pedagegach). II. Wiadomości pedagogiczne. III. Bibljografja pedagogiczna (krytyka i sprawozdania z dzieł pedagogicznych). Na liście współpracowników czytamy wiele nazwisk wybitnych zarówno w literaturze francuskiej, jak w niemieckiej i angielskiej, gdyż pismo zwraca się o poparcie do wszystkich pedagogów bez różnicy narodowości. Od r. 1910 prawdopodobnie zamieni się na miesięcznik.

— *Encyklopedji wychowawczej* ukazał się zeszyt I tomu VIII, który zawiera następujące artykuły: *Nauka o rzeczach* przez Anielę Szycównę, *Nauki przyrodnicze* przez K. Czerwińskiego, *Nauki społeczne* przez dr. Z. G., *Nehring*, przez Wiktora Hahna, *Nerwowość* przez dr. Stanisława Kopczyńskiego, *Niedbalstwo* przez E. Żypowską, *Niemeyer August Herman* przez R. P., *Niemcy* przez dr. Jana Zielewicza (początek).

— Książka W. Foerstera p. t. *Szkoła i charakter* ukazała się świeżo w przekładzie polskim Marji Łopuszańskiej. Recenzji nie podajemy, gdyż w roku zeszłym zamieściliśmy obszerne z niej sprawozdanie pióra Walentyny Strumpfówny.

PROTEST.

Kiedy społeczeństwo polskie, chcąc złożyć hołd wielkiemu swemu poecie — hołd najwyższy i jedynie możliwy w ciężkich warunkach naszego bytu—zjednoczyło się w postanowieniu wprowadzenia zwłok Juljusza Słowackiego na Wawel, kardynał Puzyna, w imię odrębnych dążeń i przekonań kleru polskiego, sprzeciwił się tej woli narodu i zamknął przed trumną podziemia katedralne.

Rozporządzeniem swoim biskup stwierdził, że stoi poza narodem, że jest tylko ambitnym urzędnikiem kościelnym, który chciałby uzurpować sobie prawo stróżowania i cenzorowania narodowych pamiątek; rozporządzeniem swoim biskup zmusił ogół do stanowczego protestu i odrzucenia niepowołanej opieki.

Jedynym panem na Wawelu jest zbiorowa dusza narodu, ona jedna tam rządzić ma prawo i święty obowiązek.

Polski Związek Nauczycielski potępia bezwzględnie stanowisko kardynała Puzyny i dołącza swój głos do ogólnego protestu, gorąco popierając myśl sekularyzacji podziemi Wawelu.

Zarząd Główny
Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Warszawa, w czerwcu 1909 r.

KRONIKA.

Po śmierci J. Kreczmara.

W dzień pogrzebu ś. p. J. Kreczmara odbyło się w lokalu Polskiego Związku Nauczycielskiego zebranie obecnych podówczas w Warszawie członków Związku, w celu naradzenia się co do niesienia pomocy rodzinie zmarłego, pozostawionej bez wszelkich środków istnienia. Uchwalono do sprawy tej powołać komitet specjalny, a ponieważ tego dnia podobna uchwała powzięta została w Tow. Kultury Polskiej, przeto powstał komitet mieszany z przedstawicieli P. Z. N. i T. K. P. Ze strony Związku w skład komitetu weszli: pp. St. Kalinowski, J. Michalski i H. Rygier. Komitet ten ma naszkicowany plan działania i rozporządza już pewnym funduszem; normalna atoli działalność jego będzie mogła się rozpocząć jedynie na początku roku szkolnego, gdy wszyscy z wypoczynku letniego powrócą do Warszawy.

Losy szkoły J. Kreczmara.

Kierownictwo szkoły, założonej przez ś. p. Jana Kreczmara, a popieranej przez Tow. Kultury Polskiej, objął członek naszej redakcji p. Józef Grodecki.

Z wystawy przeciwalkoholicznej.

Z całego szeregu wystawionych przedmiotów, tablic, modeli i rysunków, ilustrujących różne strony tej wielkiej kwestji społecznej, jaką stała się w czasach dzisiejszych plaga alkoholizmu, wyróżnić należy te eksponaty, które

wykazują stopień ulegania nałogowi pijaństwa w naszym kraju.

Z *tablic dr. Roszkowskiego*, który zebrał dane statystyczne, dotyczące 2419 rodzin warszawskich, dowiadujemy się, że już niemowlęta, dzieci kwartalne dostają od matek wódkę (2.35 na 100), potym zaś, w miarę podnoszenia się wieku, liczba dzieci, które dostają alkohol w jakiejkolwiek formie, jest coraz większą: roczne dzieci piją już w 19%, 6-letnie w 47.9%. W 6-ym roku zaczyna się nadto zjawiać nowa graficzna rubryka na tablicy: 1.6% *stale* pijących—cyfra ta również stale wzrasta zależnie od wieku: w wieku lat 12 — 14-stu już znajdujemy 6% stale pijących dzieci. Tak więc u nas w Warszawie pijący przygodnie są już wśród niemowląt, — pijący stale zaczynają się od 6-go roku życia,

Dane te potwierdza statystyka *Pogotowia*, która notuje, że w ciągu 12 lat istnienia wzywano je w 48-miu wypadkach do dzieci pijanych — przytym nawet 5-letnie dzieci potrzebowały nagłej pomocy z powodu upicia się czy upojenia (4 razy), do dzieci 15-letnich wzywano Pogotowie 15 razy i t. d. Na tablicach statystycznych Pogotowia Ratunkowego widzimy dalej, że najwięcej u nas w Warszawie dostarczyli dlań „materjału“ katolicy (86%), najmniej żydzi (3%)—stosunek ten jest zadziwiająco mały jeśli zważymy, że żydzi stanowią $^2/_5$ ludności Warszawy—u prawosławnych widzimy dość znaczną cyfrę—7.6% (stosunek ich do ogółu ludności wynosi 3%).

Nader ważne wnioski można wyciągnąć z wyników *Ankiety szkolnej*, przeprowadzonej przez redakcję „Przyszłości“. Widzimy tu zrazu nieoczekiwany wynik, że ogólnie pijących jest więcej wśród uczenic (89.41% na ogólną liczbę badanych), niż wśród uczniów (85.19%). Wśród zwiedzających wystawę fakt ten wzbudza pewne wątpliwości,—być może jednak da się to wytłumaczyć bardziej skrupulatnemi odpowiedziami ze strony uczenic. Widzimy nadto dalej, że dalsze rezultaty ankiety wykazują, iż pod innemi względami wśród uczniów jest gorzej, niż wśród uczenic. Tak np. gdy wśród uczniów jest 6% chętnie pijących, a 33% niechętnie, to wśród uczenic odwrotnie, więcej jest niechętnych do picia (72%), niż chętnych (28%). To samo dotyczy stopnia oraz częstości picia: codziennie pijących jest wśród uczniów więcej (6%), niż wśród uczenic (3.5%), pi-

jących w święta jest więcej wśród uczenic (38%), niż wśród uczniów (28%), co również przemawia na korzyść uczenic. Co do rodzaju trunku—widzimy tu, że gdy uczniowie najbardziej lubią piwo (85%), to uczenice wino (78%), oraz że wódka obarcza większą liczbę uczniów (53%), niż uczenic (32%). Dalsze wyniki ankiety dają również możność wyciągnąć kilka ciekawych wniosków, których tu z braku miejsca nie przytaczamy.

Wystawa cieszyła się powodzeniem, zwiedziło ją około 20.000 osób, w tej liczbie około 5000 młodzieży szkolnej.

Dr. T. Jaroszyński.

Wystawa przeciwalkoholiczna w Żyrardowie.

Wystawę przeciwalkoholiczną warszawską, którą zamknięto w dniu 20 maja, postanowiono powtórzyć na prowincji, aby i tam spełniła swój cel głównie dydaktyczny. Pierwszy tę myśl podjął Żyrardów, gdzie niedawno założone towarzystwo „Wychowanie“ zorganizowało wystawę przeciwalkoholiczną w dniu 25 czerwca w gmachu nowej szkoły fabrycznej, łącząc ją z wystawą zbiorów szkolnych. Podczas wystawy wygłaszano odpowiednie odczyty dzięki takim prelegientom, jak: S. Auerbach, Bojarska, J. Glass, W. Karliński, dr. Landau, Erazm Majewski, dr. S. Mutermilch, dr. Cz. Otto, dr. Przygoda i dr. M. Roszkowski. Wystawa trwała do 12 lipca i cieszyła się znacznym powodzeniem.

Otrzymaliśmy d. 21 maja t. j. po zamknięciu zeszytu poprzedniego następujący komunikat z prośbą o umieszczenie:

W sprawie pisowni.

Sprawozdanie uzupełniające.

W myśl postanowienia sekcji języka polskiego P. Z. N. i S. N. P. Komisja ortograficzna rozesłała kwestjonarjusz na prowincję, załączając przy nim te same 3 pytania, z jakiemi zwracała się do szkół warszawskich.

Komisja zdołała zebrać 80 adresów zakładów naukowych na prowincji, z góry jednak powątpiewamy, czy wszystkie istniejące zakłady kwestjonarjusz nasz otrzymały, gdyż wiadomości nasze pod tym względem okazały się bardzo niedokładne. Prawdopodobnie część listów naszych zaginęła z powodu złego adresu, a natomiast nie zwróciliśmy się wcale do wielu szkół, które chętnie wzięłyby udział w naszej pracy. Te przypuszczenia potwierdza skromna stosunkowo ilość odpowiedzi, bo zaledwie 38, — a mianowicie:

1 Będzin, 1 Częstochowa, 3 Kielce, 1 Kalisz, 2 Konin, 1 Kutno, 2 Lublin, 2 Łęczyca, 2 Łódź, 2 Łomża, 1 Mława, 1 Noworadomsk, 3 Płock, 1 Piotrków, 2 Radom, 1 Siedlce, 1 Sieradz, 1 Skierniewice, 1 Skolimów, 1 Sosnowiec, 1 Stara Wieś, 1 Suwałki, 1 Tomaszów, 1 Włocławek, 1 Zduńska Wola, 1 Zgierz, 1 Żyrardów.

Odpowiedzi te dają rezultat następujący:

I.	Akademja wyłącznie . . .	6	zakł.
II.	Akad. i Kryński	4	„
III.	Kryński wyłącznie	18	„
IV.	Kryński i Rej	2	„
V.	Rej wyłącznie	8	„

Zgadzają się wyłącznie na pisownię Akad.	2	zakł.
„ „ „ Kryńskiego	4	„
„ „ „ Kr. lub Reja	2	„
„ „ „ Reja . .	1	„
	9	zakł.

Reszta zatym t. j. 29 zakł. czyli przeszło 75% pragnie zgody i gotowa do wszelkich ustępstw, byle położyć koniec tak smutnemu stanowi rzeczy.

Zestawiając ten wynik z rezultatem ankiety warszawskiej, otrzymujemy cyfry:

63 zakł. Warsz.+38 zakł. prowinc.=101.

I.	Akademja	16	zakł.
II.	Akademja w niższ. klasach .	4	„
III.	Kryński . . . . , .	39	„

IV. Kryński w niż. kl. . . . 2 zakł.
V. Kryński lub Rej . . . . 4 „
VI. Rej . . . . . . , ... 13 „
VII. Różne pisownie . . . . . 23 „

Wobec tego na 101 zakł., które nadesłały odpowiedzi, 20 stosuje pisownię Akademji, 58 Kryńskiego lub Reja, w 23 zaś niema ustalonej pisowni (stan najsmutniejszy).

Pomimo wyrażonego w wielu odpowiedziach zaufania i żądania stanowczej decyzji w tej sprawie, Komisja nie czuje się uprawnioną do wydawania opinji rozstrzygającej,—przypuszcza jednak, że prace jej nie będą pozbawione znaczenia i przyczynią się chociaż w części do przyśpieszenia tej pożądanej chwili, — zebrany bowiem przez nas materjał pozwala — ilościowo przynajmniej—zorjentować się osobom zainteresowanym w tej zawikłanej i dotychczas chaotycznej kwestji.

C. Niewiadomska.
Marja Kłuskiewiczówna.
Aniela Bobowska.
Stanisław Szober.
Stanisław Słoński.

Kwesta majowa na wpisy.

W roku bieżącym Komitet Towarzystwa Wpisów Szkolnych przystąpił po raz pierwszy do zrealizowania uchwały zeszłorocznej, aby w dniu 26 maja urządzić ogólną kwestę na wpisy szkolne. W tym celu wydano specjalną jednodniówkę p. t. *Dajcie na wpisy*, mieszczącą większe utwory Sienkiewicza, Konopnickiej, Orzeszkowej, Prusa oraz aforyzmy różnych pisarzy. Książeczkę tę rozsyłano bezpłatnie po domach, a każdy odbierający zobowiązywał się na dołączonej pocztówce do złożenia pewnej kwoty na wpisy szkolne. Ofiary przyjmowały redakcje pism, banki i wszelkie instytucje współdzielcze i pożyczkowe. Wpływy te miały iść w części na spłacenie wpisów niezamożnych uczniów ze szkół elementarnych, w części dla uczniów szkół średnich według uskutecznionego podziału na wszystkie koła towarzystwa. Sprawozdanie z tej kwesty nie zostało jeszcze ogłoszone.

Wystawa szkolna w Lublinie.

Wiele zakładów naukowych urządza w końcu roku szkolnego wystawy pracy swych wychowańców. Do najciekawszych w ubiegłym roku szkolnym 1908/9 należała wystawa, urządzona w Lublinie dnia 8 i 9-go maja w gmachu tamtejszej szkoły handlowej. Złożyły się na nią prace uczniów i uczenic z 5 szkół lubelskich w zakresie: rysunków, malarstwa, robót kobiecych, pracy ręcznej chłopców—najwspanialej przedstawiał się dział rysunków, wykazujący w produkcjach małoletnich artystów dużo samodzielnej twórczości i zmysłu estetycznego; natomiast t. zw. robótki z pensji żeńskich nie wychodziły po za szablon rzeczy pospolitych a najczęściej bezużytecznych. Ładny był bardzo okręt, samodzielnie pomyślany i skonstruowany przez ucznia klasy III, a tak dokładny, że mógłby służyć za model do nauki poglądowej. Rzeczą godną podkreślenia jest również, że całą tę wystawę obmyślili i urządzili samodzielnie sami uczniowie z małą tylko pomocą nauczycieli.

Systematyczne kursy przyrodniczo-matematyczne.

Pod tą nazwą powstał V oddział Towarzystwa Kultury Polskiej, którego celem szerzenie oświaty wśród warstw pracujących, uwzględniając nawet najniższe przygotowanie słuchaczy. Prowadzić one będą trzy rodzaje wykładów: 1) elementarne pogadanki, oraz wykłady arytmetyki dla słuchaczy, nie posiadających żadnego przygotowania; 2) serje wykładów z dziedziny nauk matematyczno-przyrodniczych po 6 — 12 odczytów, stanowiących pewną całość; 3) odczyty luźne. Ceny ustanowiono bardzo nizkie: wykłady od 10—50 kop. miesięcznie, odczyty luźne po 5—10 kopiejek. Słuchacze — członkowie (składka roczna rubli 2) korzystają z ustępstw. Zapisy na członków i słuchaczy przyjmuje biuro Zarządu (ul. Erywańska 3) od 10—1 i od 5—8 po poł.

Dobrowolne opodatkowanie się na rzecz oświaty.

Niedawno założone Towarzystwo Oświatowe w Kaliszu otrzymało od niejakiego p. Tadeusza Fiszera z Bru-

dzewa list z oświadczeniem, że na jego cele ofiarowuje po 5 kopiejek od każdego korca żyta, sprzedanego za rubli 6 lub wyżej. Gdyby takich ziemian było więcej, ileby to szkół polskich zyskało lepszą podstawę materjalną!

Zjazd neurologów, psychjatrów i psychologów polskich.

Dnia 11, 12 i 13 października r. b. odbędzie się w Warszawie zjazd neurologów, psychjatrów i psychologów polskich. Na tematy dwuch pierwszych posiedzeń ogólnych wybrano: 1) metody badania w psychologji, neurologji i psychjatrji i 2) terminologję polską w psychologji i psychjatrji.

Na ogólne tematy sekcji neurologicznej wybrano: 1) nowotwory mózgu i rdzenia, 2) padaczkę.

Na tematy ogólne sekcji psychjatrycznej wybrano: 1) rozpoznanie różniczkowe pomiędzy psychozą maniakalno-depresyjną i stępieniem wczesnym, 2) klasyfikację różnych postaci idjotyzmu.

Na tematy ogólne sekcji psychologicznej zaproponowano: 1) badanie inteligiencji. 2) stany podświadome. Pozatym wygłaszane będą odczyty w obydwuch sekcjach na tematy, zgłaszane przez uczestników zjazdu.

Zawiadamienie o odczytach winno być dokonane przed 1-ym sierpnia.

Krótkie streszczenia odczytów winny być przedstawione najpóźniej dn. 15 września. Wysokość składki wynosi rb. 10. Przesyłać ją należy na ręce skarbnika, d-ra Ciąglińskiego (ul. Kopernika, nr. 11).

Komitet organizacyjny zjazdu stanowią:

Bregman. Ciągliński (skarbnik), Dawid, Dydyński, Flatau (wiceprezes). Gajkiewicz (prezes). Goldflam, Koelichen, Kopczyński, Korniłowicz, Łapiński (sekretarz), Męczkowski, Nussbaum, Radziwiłłowicz. Segał. Sterling (sekretarz), Szycówna, Weryho (wiceprezes) i Wizel.

Adres biura zjazdu: Warszawa—Niecała nr. 7, lokal Towarzystwa Lekarskiego.

Towarzystwo krzewienia oświaty.

Istniejące w Łodzi *Towarzystwo krzewienia oświaty* wydało świeżo sprawozdanie za rok 1908, z którego wyjmujemy najważniejsze dane. Zarząd towarzystwa składali w roku sprawozdawczym: dr. J. Pieniążek (prezes), Konstanty Wysznacki (wiceprezes), inż. Emil Hirszberg, (skarbnik) i dr. Wacław Jasiński (sekretarz). Zarząd ten starał się usilnie o równomierną działalność wszystkich sekcji, ale z przyczyn od siebie niezależnych nie mógł tego celu w pełni osiągnąć. Mianowicie *sekcja kształcenia analfabetów* musiała być w ciągu roku tego bezczynną, gdyż starania zarządu o otwarcie szkół dla analfabetów dorosłych spotkały się z odmową zarówno ze strony władz gubernialnych, jak i okręgu naukowego. *Sekcja uniwersytetu powszechnego* zorganizowała 115 odczytów (100 popularnych i 15 dla inteligiencji) na których ogólna ilość słuchaczy była 10527 t. j. średnio na odczycie bywało 91 osób, co znaczy, że frekwencja była mniejszą niż w roku ubiegłym, gdy w sali odczytowej bywało przeciętnie po 138 osób. Odczyty wygłaszano z następujących dziedzin: historja kultury 19 (L. Krzywicki, dr. M. Kaufman) historja powszechna 13 (adw. A. Mogilnicki, B. Horwiczowa), nauki społeczne 7 (Mogilnicki, Krzywicki, Koszutski, dr. Trenkner, dr. Skalski) literatura 13 (J. Lorentowicz, R. Horwiczowa, T. Ulanowski) gieologja i gieografja 9 (K. Wysznacki, A. Mogilnicki), astronomja 10 (dr. fil. B. Heyman), botanika 6 (M. Dominikiewicz), chemja 6 (dr. Bartoszewicz), fizyka 2 (inż. E. Neumark), biologja 6 (dr. Przedborski, W. Jezierski), anatomja, fizjologja, hygjena 22 (dr. Handelsman, dr. Garlicki, dr. Goldenberg, dr. Landau) psychologja 2 (Wł. Dawid). *Sekcja wypożyczalni książek* prowadziła 3 wypożyczalnie, w których znajdowało się dzieł 5453, tomów 6511; korzystało z nich ogółem 2102 osób, w tej liczbie znaczna część robotników i młodzieży; największą poczytnością cieszył się dział beletrystyki, następnie dział książek dla młodzieży, dalej idą książki treści naukowej i poezje. W 2 wypożyczalniach znajdowały się pisma do czytania na miejscu. Osobna *sekcja żargonowa* nie mogła z przyczyn wyżej wyłuszczonych urządzać kursów dla analfabetów, poprzestawała więc na prowadzeniu wypożyczalni książek żydowskich. Towarzystwo dbało

też o podniesienie kultury estetycznej: w tym celu w październiku urządziło wystawę obrazów, która trwała trzy miesiące, zwiedziło ją 6000 osób, w tej liczbie znaczna część robotników.

Kursy naukowe.

Towarzystwo Kursów Naukowych ogłosiło program wykładów na rok akademicki 1909/10. Sekcja matematyczno-przyrodnicza opracowała program szczegółowy kursu dwuletniego. Program ten obejmuje następujące przedmioty: matematykę (kurs propedeutyczny dla słuchaczów nauk przyrodniczych), fizykę, chemję, mineralogję (i nauki z nią związane), gieologję, zoologję, botanikę, fizjologję zwierząt, fizjologję roślin. Sekcja humanistyczna, podzielona na cztery grupy, zapowiada następujące wykłady: I. *Językoznawstwo i filologja*. 1. Językoznawstwo, stosowane do nauczania języków w szkole. 2. Praktyczny kurs języka francuskiego. 3. Historja języka i literatury francuskiej jako wstęp do filologji romańskiej. 4. Gramatyka języka polskiego. Cz. I. Głosownia. 5. Ogólny kurs literatury polskiej. 6. Poezja polska po r. 1830. 7. Romantyzm w Polsce. 8. Literatura polska po r. 1863. 9. Literatura europejska w XVIII wieku. 10. Słowacki. 11. Ideje filozoficzne w poezji polskiej XIX wieku. 12. Język angielski. Kurs praktyczny początkowy, 13. Język angielski. Kurs praktyczny dla zaawansowanych. II. *Nauki historyczne*. 1. Dzieje Polski w XV wieku. 2. Historja cywilizacji w Polsce. 3. Historja sztuki i archeologji. III. *Nauki społeczne*. 1. Ekonomja społeczna. 2. Stosunki ekonomiczne ziem polskich, 3. Seminarjum ekonomiczne. 4. Czynniki rozwoju społecznego. 5. Rozwój nauki społecznej. 6. Polityka społeczna. 7. Stowarzyszenia zawodowe. IV. *Filozofja i psychologja*. 1. Fizjologja układu nerwowego jako wstęp do psychologji. 2. Psychologja ogólna. 3. Zajęcia i demonstracje z psychologji. 4. Psychologja dziecka. 5. Pedagogika doświadczalna. 6. Logika i teorja poznania. 7. Historja filozofji w Polsce. 8. Historja filozofji. 9. Filozofja współczesna. 10. Seminarjum filozoficzne. 11. Historja filozofji starożytnej. 12. Etyka. 13. Filozofja sztuki. 14. Estetyka.

15. Pedagogika. 16. Dydaktyka. Obok tych wykładów w godzinach wieczornych organizuje się *kolegjum humanistyczne* w godzinach rannych, stanowiące jakby zaokrąglenie syntetyczne wykształcenia średniego.

Wyższe kursy techniczne.

Sekcja techniczna T. K. N. otwiera od początku roku akademickiego 1909/10 *wyższe kursy techniczne* dwuletnie, których zadaniem będzie dostarczyć słuchaczom tego zasobu nauk ścisłych i stosowanych, który stanowi kurs pierwszych 2 lat politechniki. Słuchacze po ich ukończeniu będą mogli wstępować na studja specjalne do innych politechnik; dla tych zaś, którzyby chcieli już na projektowanych kursach dopełnić swego wykształcenia, mają być otwarte kursy specjalne (3 semestry) o charakterze konstrukcyjno-mechanicznym i technologicznym. Z wykładami teoretycznemi i repetycjami łączą się zajęcia praktyczne, mianowicie: ćwiczenia kreślarskie, miernicze i laboratoryjne (w laboratorjum fizycznym i chemicznym) a także wycieczki do zakładów wytwórczych. Przy pracy samodzielnej słuchacze mogą korzystać nie tylko ze zbiorów i pomocy naukowych Kursów, lecz również z bibljotek i zbiorów: 1) Stowarzyszenia Techników, 2) Towarzystwa Popierania Przemysłu i Handlu, 3) Muzeum Przemysłu i Rolnictwa. Na kursie I-ym wykładane będą następujące przedmioty: 1. algiebra wyższa (K. Grabowski). 2. Rachunek różniczkowy i całkowy z ćwiczeniami (S. Koziarski i Wójtowicz). 3. Gieometrja analityczna z ćwiczeniami (St. Lisicki i R. Świętochowski). 5. Gieometrja rzutowa (M. Feldblum). 6. Nomografja (S. Koziarski). 7. Rachunek wektorowy (wykłady jeszcze nie objęte). 8. Ćwiczenia z matematyki średniej (A. Winawer). 9. Mechanika z ćwiczeniami (H. Czopowski). 10. Fizyka (S. Kalinowski). 11. Encyklopedja nauk technicznych (H. Obrębowicz). 12. Kreślenie techniczne (A. Petrulewicz). 13. Rysunki odręczne (E. Niewiadomski). Na słuchaczów zwyczajnych przyjmowani są tylko kandydaci ze świadectwem ukończenia gimnazjum filologicznego, szkoły realnej z klasą dodatkową lub wyższej szkoły handlowej; będą również dopuszcze-

ni wolni słuchacze za każdorazowym pozwoleniem Rady Naukowej, która oceniać będzie kwalifikacje każdego kandydata. Opłata 150 rubli rocznie. Zapisy przyjmuje kancelarja Kursów Naukowych (Włodzimierska 3) czynna przez lato we wtorki i piątki od godziny 10 — 12 rano i 5—7 po poł., od 1 zaś września codziennie w tychże godzinach. Tam otrzymać można bliższe informacje i dokładne programy, które już wyszły z druku.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Wystawa etnograficzna.

Wystawa etnograficzna ma być urządzoną w roku przyszłym we Lwowie przez Komitet pracy oświatowej im. M. Wysłouchowej.

Obejmować ma wszystkie strony życia ludu polskiego, w dziale IV kulturę i oświatę ludu, usiłowania oświatowe. Komitet wzywa do współudziału wszystkich, „którzy uznają doniosłość pracy z ludem i dla ludu."

Reforma szkoły elementarnej w Galicji.

Sprawa reformy nauczania początkowego żywo zajmuje umysły pedagogów galicyjskich, a krytyka ich dokazała tyle, że nawet reakcyjnie nastrojone prezydjum Rady Szkolnej zwołało w dniu 14 maja urzędową ankietę w tej kwestji. Wymagania pedagogów najlepiej sformułował Ferdynand Szczurkiewicz, dyrektor seminarjum nauczycielskiego we Lwowie, w referacie na posiedzeniu Koła Lwowskiego T. N. S. W. w dniu 27 lutego r. b. Oto najważniejsze punkty tego znamiennego głosu. Obecnej szkole ludowej referent stawia następujące zarzuty:

1. Nie daje zamkniętego zakresu wiadomości skutkiem wadliwych planów naukowych i nieodpowiednich książek.
2. Przeciąża młodzież skutkiem obowiązkowej nauki języka niemieckiego w 3-cim, a drugiego języka krajowego (w Galicji, wschodniej) w 2-gim roku nauki, tudzież skutkiem instrukcji, krępującej swobodę i samodzielność nauczyciela pod względem metodycznym.
3. Nie spełnia zadania wychowawczego z powodu przepełnienia i systemu szkół jednoklasowych.
4. Nie przysposabia do życia mimo dwutypowości.
5. Rozdziela społeczeństwo już u podstaw na jednostki mniej i więcej wartościowe wskutek dwutypowości.
6. Nie jest szkołą narodową.

Zamiast istniejącej szkoły ludowej wiejskiej i miejskiej referent proponuje szkołę jednolitą o kursie 8-letnim. Cztery klasy niższe, odpowiadające dzisiejszej szkole ludowej, miałyby na celu: a) ogólny rozwój umysłu dziecka na podstawie obserwacji; b) ćwiczenia w poprawnym wyrażaniu swych myśli ustnie i piśmiennie; c) ćwiczenia w biegłym czytaniu; d) wprawę ręki i oka; e) biegłość w działaniach rachunkowych w obrębie 1000. Ilość godzin nauki: w 1-ym roku 12 (dzieci 7 letnie); w drugim 15; w 3-im 22; w 4-ym 24. Cztery klasy wyższe powinny stać na poziomie niższych klas szkół średnich, dając z jednej strony wykształcenie ogólne, z drugiej umożliwiając przejście do szkół średnich i fachowych.

Polski kongres pedagogiczny.

Kongres pedagogiczny we Lwowie został na żądanie paru towarzystw odłożony na dzień 31 października i 1 listopada r. b.

Ognisko nauczycielskie w Krakowie.

Ognisko nauczycielskie w Krakowie rozwija żywą i wszechstronną działalność. W r. 1908 urządziło ono 14 pogadanek pedagogicznych dla rodziców i nauczycieli. Omawiano na nich: konieczność i sposoby wychowania narodowego, stosunek domu do szkoły, karność, kształcenie charakteru, zajęcia domowe ucznia i t. p. Jedna z pogadanek, serdeczne i proste przemówienie p. M. Ramułtowej p. t. „Jakie zalety posiadać i co umieć powinien dobry wychowawca“ ukazała się w osobnej broszurze, zapoczątkowując pożyteczne wydawnictwo „Bibljoteka pogadanek pedagogicznych“.

Na pogadankach zrodziła się myśl urządzania wykładów i odczytów dla młodzieży. W r. 1908 odbyło się ich 15 — młodzież uczęszcza tłumnie i z zapałem. Przez pierwszy kwartał 1909 r. odczytów dla młodzieży było 11. Bilet roczny na te odczyty kosztuje 20 hal. (8 kopiejek). Na gwiazdkę urządziło Ognisko kiermasz z wyrobów dzieci z dużym powodzeniem.

Obok działalności pedagogicznej prowadzi „Ognisko“, jako kółko organizacyjne „Związku nauczycielstwa ludowego“ obronę interesów nauczycielskich, obok tego skupia życie towarzyskie nauczycielstwa krakowskiego.

Przymusowe rekolekcje dla nauczycieli.

Przymusowe rekolekcje dla nauczycieli ludowych urządzono w Galicji. Okólniki przewodniczących c. k. rady szkolnej krajowej (nb. starostów), polecały zarządom szkół udzielać nau-

czycielom urlopów na dni rekolekcji, specjalnie przez jezuitów dla nauczycielstwa urządzanych (w Czechowicach, we Lwowie, w Krakowie), nawet *zalecały* nauczycielom wzięcie udziału w tych rekolekcjach, aby „mogli nabrać sił i tężyzny moralnej.“ Urlopy miały być wydawane, o ile petenci udowodnią, że istotnie biorą udział w rekolekcjach. Reskrypt Rady szkolnej w konsekwencjach swoich miał faktycznie znaczenie przymusu, „zalecanie“ przybiera, jak świadczą korespondenci „Głosu nauczycielstwa ludowego“ charakter presji urzędowej, a burmistrz nowosądecki publicznie uznał uczestnictwo nauczycieli w rekolekcjach jako obowiązek służbowy, za którego niedopełnienie mścić się można na nauczycielach. Na posiedzeniu Rady miejskiej w Krakowie sprawę przymusu podniósł radca poseł Daszyński, poparło go paru radców demokratycznych — „Czas“ nazwał ten protest drogą do „jawnego prześladowania religji.“

W Krakowie rekolekcje miały do 50 uczestników. „Głos nauczycielstwa ludowego“, który prawie cały numer poświęca tej sprawie, stwierdza polityczny podkład przymusowych rekolekcji. Poszczególne „Ogniska“ Związku mają przeprowadzić zasadnicze dyskusje na ten temat.

Walka o szkoły polskie na Śląsku austrjackim.

Walka o szkoły polskie na Ślązku austrjackim zapowiada zwycięstwo. Dziesiątki zgromadzeń robotniczych uchwala żądania szkolne. W Polskiej Ostrawie przed komisją szkolną stawali rodzice z dokumentami (przeważnie robotnicy), zgłaszając 400 dzieci ze słowami „chcę polskiej szkoły dla moich dzieci“, pomimo presji, wywieranej przez kapitalistów czeskich. Podobne komisje odbędą się w maju w całym ostrawskim — a jako ich rezultat powstaną wszędzie, gdzie zgłoszono dzieci—polskie szkoły publiczne. Zdobywa je akcja polityczna robotników polskich, zgrupowanych w partji socjalno-demokratycznej Galicji i Śląska. Samopomoc społeczna w zakresie szkolnym rozwija się w dalszym ciągu. T. S. L. które prowadzi w Białej seminarjum nauczycielskie i prywatne gimnazjum męskie, zawiązało Towarzystwo wspierające to gimnazjum, w Krakowie istnieje dla spraw śląskich komitet oświatowy, agituje się założenie polskiej szkoły realnej w Orłowej.

B) Z ziem obcych.

Manifestacja czeska w sprawie kształcenia nauczycieli.

Gdy w Galicji słabe zaledwie słychać protesty przeciw reakcyjnej ustawie o dwutypowych seminarjach, a u nas jeszcze społeczeństwo, a nawet sfery nauczycielskie zbyt tolerancyjnie

zachowują się wobec faktu istnienia nauczycieli bez żadnego przygotowania do tego zawodu; Czesi w sposób stanowczy bronią podjętej przez Towarzystwo Komeńskiego sprawy wyższego kształcenia nauczycieli. Dnia 10 stycznia r. b. w Kolinie zwołano wiec manifestacyjny, w którym uczestniczyli przedstawiciele wszystkich stanów i wszystkich stronnictw politycznych. Po przemowie profesora Drtiny, dzielnego rzecznika spraw pedagogicznych, uchwalono, co następuje: „Wyborcy i przedstawiciele wszystkich stronnictw politycznych, zgromadzeni na zebraniu manifestacyjnym w Kolinie dnia 10 stycznia, porozumiawszy się co do obecnego stanu kształcenia nauczycieli i potrzebnych jego reformach, przyjęli jednomyślnie następujący wniosek: „Zważywszy, że praca na polu kultury społecznej i umysłowej wymaga najszerszego udziału wszystkich warstw narodu i jest podstawą, jego rozwoju, a przeświadczeni, że naród nasz w tej pracy kulturalnej nie uczyni nic bez podniesienia ogólnej oświaty; żądamy, aby i kształcenie nauczycieli było zgodne z potrzebami tego rozwoju narodowego i społecznego. Protestujemy przeciw wszelkim usiłowaniom i próbom odkładania reformy kształcenia nauczycielskiego i obniżenia jego poziomu. Dotychczasowe zakłady kształcenia ogólnego i zawodowego nauczycieli nie odpowiadają pod żadnym względem swym zadaniom. Żądamy więc, aby nauczycielstwo zdobywało wykształcenie ogólne w zreformowanych szkołach średnich, a specjalne w akademjach pedagogicznych, zgadzamy się przeto z zasadami co do założenia akademji pedagogicznych opracowanemi przez Stowarzyszenia Komeńskiego (Jednota Komeńskiego) Towarzystwo reformy szkolnictwa i żądamy od posłów do sejmu wszystkich stronnictw politycznych czeskich, aby zasady te, przyjęte manifestacyjnie w Pradze 28 maja 1908 r. przez wszystkie organizacje nauczycielskie czeskie, uważali za konieczną część programu kultury narodowej i starali się o ich przeprowadzenie wszelkiemi siłami i całym swym wpływem.“

Sprawozdanie roczne z działalności Polskiego Związku Nauczycielskiego zostanie dołączone do następnego numeru.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Daniłowski. Jaskółka.

Vollers. Religje świata: o ich związku dziejowym; przekład z niem. z upoważ. Autora.

Zapolska. O czym się nie mówi—powieść.

Blos. Rewolucja francuska, przekład z niemieckiego, przejrzany, przez Dr. B. Limanowskiego.

Nowaczyński. Smocze gniazdo. Dramat z czasów Zygmuntowskich.

Karpowicz St. Nasz Swiat. Cz. II.

Dyakowski B. Historja naturalna. Cz. II.

Kozłowski W. M. Życie i budowa rośliny.

Ziegler H. E. Teorja descendencji.

Benoni-Dąbrowolska. Pogadanki o ziemi.

Hubeau E. dr. Nauka o zdrowiu. Cz. III.

Koczeński. Obce ludy, obce kraje.

Rutkowski Z. Śpiewnik na 2 głosy.

Thomas St. Elementarz.

— Język ojczysty. Cz. II i III.

— Rachunki. Cz. III.

Musiatowicz. Gieografja Królestwa Polskiego.

Murché. Pogadanki przyrodnicze.

Morawska. Z dziejów ojczystych.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski*.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa. Hoża 60.